



Sous la direction de Dr. Frédéric DARBELLAY

Droits de l'enfant et citoyenneté à l'école : représentations sociales des enseignants

Etude de cas avec quatre enseignants valaisans de 5^e et 6^e primaire

MÉMOIRE – Orientation professionnalisante

Présenté à
l'Unité d'Enseignement et de Recherche en Droits de l'enfant
de l'Institut Universitaire Kurt Bösch
pour l'obtention du grade de Master of Arts Interdisciplinaire en droits de l'enfant

par

Nils CARRUPT

de

Chamoson, Valais

Mémoire No

SION

Mai, 2012

Remerciements

Cette recherche a pu être menée à bien grâce à différentes personnes. Je tiens à remercier :

- Dr. Frédéric Darbellay, directeur de ce mémoire, pour sa disponibilité et ses conseils ;
- Les quatre enseignants ayant participé à la recherche ainsi que ceux ayant pris part à la phase exploratoire ;
- Fabrice Theytaz pour ses informations concernant l'histoire de la citoyenneté dans l'école valaisanne ;
- Les personnes ayant participé à la relecture de cette recherche et particulièrement Carole Barby pour ses précieuses remarques.

Résumé

Ce mémoire porte sur l'introduction prochaine des droits de l'enfant à l'école primaire dans le cadre du Plan d'Etudes Romand (PER) qui institutionnalise pour la première fois cette thématique qu'il définit en lien avec la citoyenneté. Les changements attendus dépendent de mécanismes complexes et notre cadre théorique étudie cette problématique en situant les thématiques des droits de l'enfant et de la citoyenneté dans le contexte de l'école valaisanne. Les défis identifiés reposent entre autres sur l'absence de formation adéquate à disposition des enseignants. Leurs représentations sociales à propos des élèves, des thématiques des droits de l'enfant et de la citoyenneté ainsi que de leur vision de la tâche à accomplir en classe vont donc jouer un rôle central dans le processus de mise en œuvre du PER. L'objectif de cette recherche est d'analyser ces représentations afin de découvrir des valences positives et négatives en lien avec l'introduction du PER. Pour y parvenir, les représentations sociales et les écoles de pensée sont des concepts-clés.

La méthodologie de recherche de type qualitatif repose sur la combinaison de réseaux d'associations et d'entretiens semi-directifs avec quatre enseignants valaisans de 7^e et 8^e HarmoS. Les données sont analysées par entretiens puis de manière thématique afin de dégager des tendances communes. Cette étude, effectuée de manière interdisciplinaire en organisant un échange entre des horizons disciplinaires différents et complémentaires, a mis en évidence deux constats principaux : le concept de droits de l'enfant est un concept abstrait qui engendre résistances et réticences et le risque d'instrumentalisation par les enseignants des avancées proposées dans le PER en fonction de leurs besoins est réel.

Sur la base de ce constat, cette recherche propose des apports à inclure dans les moyens d'enseignement qui vont accompagner la mise en place du PER afin d'en tirer le maximum de bénéfice en minimisant les valences négatives et en renforçant les valences positives. Elle ouvre la possibilité d'une étude à plus grande échelle afin d'obtenir des tendances plus représentatives et elle met en lumière les apports potentiels du concept d'écoles de pensée en droits de l'enfant proposé par Hanson (2008) au domaine pédagogique.

Mots-clés : Droits de l'enfant, citoyenneté, représentations sociales, écoles de pensée et courants pédagogiques, Plan d'Etudes Romand et moyens d'enseignement

Table des matières

| | |
|---|-----------|
| INTRODUCTION | 1 |
| PARTIE THEORIQUE | 2 |
| 1. PROBLEMATIQUE | 2 |
| 1.1 QUESTION DE DEPART | 2 |
| 1.2 CONVENTION RELATIVE AUX DROITS DE L'ENFANT | 2 |
| 1.2.1 PRESENTATION GENERALE | 2 |
| 1.2.2 VISEES DE L'EDUCATION SELON LA CDE | 3 |
| 1.3 PLACE DES DROITS DE L'ENFANT DANS LE SYSTEME EDUCATIF VALAISAN | 4 |
| 1.3.1 EVOLUTION HISTORIQUE | 4 |
| 1.3.2 SITUATION ACTUELLE | 6 |
| 1.3.3 PRESENTATION DU PLAN D'ETUDES ROMAND | 7 |
| 1.3.4 DROITS DE L'ENFANT ET CITOYENNETE DANS LE PLAN D'ETUDES ROMAND | 8 |
| 1.3.5 DEFIS IDENTIFIES | 11 |
| 1.4 ANGLE D'ATTAQUE | 12 |
| 2. CADRE CONCEPTUEL | 14 |
| 2.1 INTRODUCTION | 14 |
| 2.2 REPRESENTATIONS SOCIALES | 14 |
| 2.2.1 DEFINITION | 14 |
| 2.2.2 CONSTRUCTION | 15 |
| 2.3 CITOYENNETE | 16 |
| 2.3.1 DE L'ENSEIGNEMENT A L'EDUCATION | 16 |
| 2.4 DILEMME DE LA DIFFERENCE | 18 |
| 2.4.1 DEFINITION | 18 |
| 2.4.2 DIMENSIONS D'ANALYSE | 19 |
| 2.4.3 ECOLES DE Pensee EN DROITS DE L'ENFANT ET COURANTS PEDAGOGIQUES | 21 |
| 2.5 SYNTHESE | 23 |
| 3. QUESTIONS ET HYPOTHESES DE RECHERCHE | 23 |
| 4. METHODOLOGIE DE RECHERCHE | 26 |
| 4.1 CHOIX ET LOGIQUE DE LA METHODE DE RECHERCHE | 26 |
| 4.2 CHOIX DE L'ECHANTILLON ET REFLEXION ETHIQUE | 27 |
| 4.3 PRESENTATION DES INSTRUMENTS DE RECOLTE DES DONNEES | 28 |
| 4.4 METHODE D'ANALYSE DES DONNEES | 29 |
| PARTIE EMPIRIQUE | 30 |
| 5. ANALYSE PAR ENTRETIEN DES DONNEES | 30 |
| 5.1 ENSEIGNANTE 1 | 30 |
| 5.1.1 HYPOTHESE 1 : ENFANT | 30 |
| 5.1.2 HYPOTHESE 2 : DROITS DE L'ENFANT ET CITOYENNETE | 31 |
| 5.1.3 HYPOTHESE 3 : PLACE DES DROITS DE L'ENFANT ET DE LA CITOYENNETE A L'ECOLE | 33 |
| 5.2 ENSEIGNANT 2 | 35 |
| 5.2.1 HYPOTHESE 1 : ENFANT | 35 |
| 5.2.2 HYPOTHESE 2 : DROITS DE L'ENFANT ET CITOYENNETE | 36 |
| 5.2.3 HYPOTHESE 3 : PLACE DES DROITS DE L'ENFANT ET DE LA CITOYENNETE A L'ECOLE | 38 |

| | |
|--|-----------|
| 5.3 ENSEIGNANT 3 | 39 |
| 5.3.1 HYPOTHESE 1 : ENFANT | 39 |
| 5.3.2 HYPOTHESE 2 : DROITS DE L'ENFANT ET CITOYENNETE | 41 |
| 5.3.3 HYPOTHESE 3 : PLACE DES DROITS DE L'ENFANT ET DE LA CITOYENNETE A L'ECOLE | 43 |
| 5.4 ENSEIGNANT 4 | 44 |
| 5.4.1 HYPOTHESE 1 : ENFANT | 44 |
| 5.4.2 HYPOTHESE 2 : DROITS DE L'ENFANT ET CITOYENNETE | 45 |
| 5.4.3 HYPOTHESE 3 : PLACE DES DROITS DE L'ENFANT ET DE LA CITOYENNETE A L'ECOLE | 47 |
| 6. ANALYSE THEMATIQUE DES ENTRETIENS | 48 |
| 6.1 HYPOTHESE 1 : ENFANT | 49 |
| 6.2 HYPOTHESE 2 : DROITS DE L'ENFANT ET CITOYENNETE | 51 |
| 6.3 HYPOTHESE 3 : PLACE DES DROITS DE L'ENFANT ET DE LA CITOYENNETE A L'ECOLE | 53 |
| 7. INTERPRETATION DES RESULTATS | 54 |
| 7.1 HYPOTHESE 1 : ENFANT | 54 |
| 7.2 HYPOTHESE 2 : DROITS DE L'ENFANT ET CITOYENNETE | 55 |
| 7.3 HYPOTHESE 3 : PLACE DES DROITS DE L'ENFANT ET DE LA CITOYENNETE A L'ECOLE | 57 |
| 8. CONCLUSION | 58 |
| 8.1 RETOUR SUR LA QUESTION DE RECHERCHE | 58 |
| 8.2 RETOUR SUR LA SOUS-QUESTION DE RECHERCHE | 61 |
| 8.2.1 PREMIER CONSTAT | 61 |
| 8.2.2 DEUXIEME CONSTAT | 64 |
| 8.3 BILAN DE LA RECHERCHE | 66 |
| 8.4 PERSPECTIVES DE RECHERCHE | 67 |
| 8.5 DISTANCE CRITIQUE | 68 |
| 9. REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES | 69 |
| 10. ANNEXES | 74 |
| 10.1 FORMULAIRE DE CONSENTEMENT LIBRE ET ECLAIRE | 74 |
| 10.2 RESEAUX D'ASSOCIATIONS | 76 |
| 10.2.1 STRUCTURE | 76 |
| 10.2.2 PRODUCTIONS DES ENSEIGNANTS | 77 |
| 10.3 GUIDE D'ENTRETIEN | 89 |
| 10.4 GRILLE D'ANALYSE | 91 |
| 10.5 RETRANSCRIPTIONS | 93 |
| 10.5.1 ENSEIGNANTE 1 | 93 |
| 10.5.2 ENSEIGNANTE 2 | 102 |
| 10.5.3 ENSEIGNANT 3 | 109 |
| 10.5.4 ENSEIGNANT 4 | 118 |

Table des illustrations

| | |
|--|----|
| Schéma 1 : Structure du PER sur la base de la présentation générale (cycle 2, p. 25). | 7 |
| Schéma 2 : Articulation des trois pôles de l'éducation à la citoyenneté au cycle 2... | 10 |
| Tableau 1 : Ecoles de pensée en droits de l'enfant selon Hanson (2012) | 22 |
| Tableau 2 : Présentation de l'échantillon de recherche | 28 |
| Tableau 3 : Représentations sociales de l'enseignante 1 sur l'enfant | 31 |
| Tableau 4 : Représentations sociales de l'enseignante 1 sur les droits de l'enfant | 32 |
| Tableau 5 : Représentations sociales de l'enseignante 1 sur la tâche à accomplir ... | 34 |
| Tableau 6 : Représentations sociales de l'enseignante 2 sur l'enfant | 36 |
| Tableau 7 : Représentations sociales de l'enseignante 2 sur les droits de l'enfant | 37 |
| Tableau 8 : Représentations sociales de l'enseignante 2 sur la tâche à accomplir ... | 39 |
| Tableau 9 : Représentations sociales de l'enseignant 3 sur l'enfant..... | 40 |
| Tableau 10 : Représentations sociales de l'enseignant 3 sur les droits de l'enfant..... | 42 |
| Tableau 11 : Représentations sociales de l'enseignant 3 sur la tâche à accomplir.... | 44 |
| Tableau 12 : Représentations sociales de l'enseignant 4 sur l'enfant..... | 45 |
| Tableau 13 : Représentations sociales de l'enseignant 4 sur les droits de l'enfant..... | 46 |
| Tableau 14 : Représentations sociales de l'enseignant 4 sur la tâche à accomplir.... | 48 |
| Tableau 15 : Valences positives et négatives en lien avec la formation | 62 |
| Tableau 16 : Valences positives et négatives en lien au niveau du PER | 64 |

Introduction

Dans les années à venir, une réforme importante de la scolarité obligatoire en Suisse romande va se concrétiser avec l'introduction du nouveau Plan d'Etudes Romand (PER) dont la rédaction s'est achevée début 2010. Les changements engendrés par ce document fixant les tâches d'instruction et d'éducation de l'école obligatoire sont importants. Des mesures de mise en œuvre ont donc été prises avec une information et une présentation générale du PER d'une journée et une formation supplémentaire de deux journées d'ateliers axées sur ses particularités.

Cependant, les innovations les plus significatives du PER exigent une formation plus approfondie pour permettre aux enseignants de comprendre leurs logiques et pour les mettre en pratique. C'est notamment le cas de l'introduction de la thématique des droits de l'enfant qui trouve pour la première fois sa place dans l'école obligatoire. Elle est introduite dès le cycle 2 soit la 5^e HarmoS et est incluse dans la partie citoyenneté du PER. Les enjeux sont importants et il ne semble pas acquis que tous les élèves pourront bénéficier de ce changement si les enseignants ne sont pas formés de manière spécifique sur ces thématiques. Ce sujet requiert donc toute l'attention nécessaire d'autant plus que le constat posé par différents auteurs est préoccupant.

En attendant que les formations nécessaires soient proposées, les moyens d'enseignement qui accompagnent l'entrée en vigueur du PER constituent l'unique moyen d'offrir des compléments significatifs. Nous travaillons actuellement à leur création au sein de l'animation pédagogique de la Haute Ecole Pédagogique du Valais (HEPVS), avec un document destiné aux enseignants qui les informe sur le sujet d'étude en documentant les enjeux principaux et un document destiné aux élèves qui propose des activités à mener en classe. Dans le cadre de ce projet, nous postulons que la recherche peut jouer un rôle décisif en étudiant les mécanismes liés à ces changements afin de produire des moyens d'enseignement adaptés aux besoins des enseignants. Cette démarche vise à maximiser les bénéfices retirés des avancées proposées par le PER en offrant aux enseignants les moyens de transformer ces acquis formels en actions éducatives. Pour y parvenir, cette recherche porte sur les droits de l'enfant et la citoyenneté en lien avec l'école valaisanne. En effet, étant donné que ces deux notions sont intimement liées par le PER, notre recherche ne peut faire l'économie d'une analyse portant sur ces deux axes. Nous espérons ainsi pouvoir produire des moyens d'enseignement adaptés en fonction des enjeux que nous allons identifier dans ce mémoire.

Partie théorique

1. Problématique

1.1 Question de départ

Avant d'exposer notre problématique, il convient d'énoncer la question qui est à la base de notre projet et qui définit les grandes orientations de cette recherche : quels sont les facteurs qui conditionnent la place des droits de l'enfant dans l'école primaire valaisanne ? Cette question repose sur un fait d'actualité avec l'entrée en vigueur prochaine d'un nouveau Plan d'Etudes Romand (PER) qui définit les tâches d'instruction et d'éducation que doit remplir l'école publique. Contrairement au cadre actuel, le PER traite de la question des droits de l'enfant et fixe des objectifs à atteindre. Cette volonté politique est un premier signal positif annonçant des changements et des défis à venir. Nous allons étudier les différents enjeux de ce problème.

1.2 Convention relative aux Droits de l'Enfant

1.2.1 Présentation générale

Avant d'analyser la place des droits de l'enfant dans l'éducation, il convient de les définir. Ils sont institutionnalisés par la Convention relative aux Droits de l'Enfant (CDE) qui est un traité international adopté en 1989 par les Nations Unies. Ce texte a un caractère contraignant pour les Etats l'ayant ratifié dont la Suisse dès 1997. Zermatten et Stoecklin (2009) affirment qu'il a une portée importante dans l'histoire des droits humains et plus particulièrement dans l'évolution du statut de l'enfant. Il consacre un enfant nouveau sujet de droits à part entière et énumère la liste de ses droits de manière holistique. Les principes généraux sont la non-discrimination (art. 2), l'intérêt supérieur de l'enfant (art. 3), le droit de l'enfant à la vie, à la survie et au développement (art. 6) et le respect des opinions de l'enfant (art. 12). La CDE formalise l'évolution des représentations des adultes au sujet des enfants et de leur statut en trois piliers: protection, prestation et participation.

Selon Zermatten et Stoecklin (2009), les notions de protection et de prestations qui doivent être fournies pour permettre aux enfants de se développer dans un cadre propice ne sont pas nouvelles puisque l'adulte a souvent considéré que l'enfant, être en devenir et dépendant matériellement, devait jouir de prestations spécifiques et que son état de personne vulnérable méritait protection. La CDE consacre cette vision de l'enfant en lui garantissant des prestations à différents niveaux : alimentation, hébergement, éducation, santé, droit de l'enfant à un nom et à une nationalité, protection de son identité. Elle garantit également la réadaptation et la réinsertion, notamment des enfants en situation de handicap ou victimes de mauvais traitements. La CDE voue une attention particulière à la protection contre les abus, le travail, l'exploitation sexuelle. Elle étend cette protection à des domaines nouveaux comme la torture, l'engagement dans les conflits armés, le trafic et la consommation de produits stupéfiants, la privation de liberté non justifiée, la séparation de ses parents sans raison.

Toujours selon Zermatten et Stoecklin (2009), le troisième pilier est l'innovation la plus significative de la CDE avec le concept de participation qui consacre le nouveau statut de l'enfant sujet de droits. Ils expliquent que ce pilier marque un changement

radical dans les relations entre enfants et adultes ainsi qu'au niveau de la place des enfants dans notre société. En effet, il n'est plus seulement celui qui a besoin de protection et de prestations, il devient un acteur qui participe à la vie de sa famille, de l'école et de la société en général au fur et à mesure de son développement et selon le discernement dont il est capable. Dans cette mesure, l'adulte doit recueillir et écouter sa parole qui peut influencer les décisions le concernant. La CDE présente donc l'enfant comme un sujet de droits acteur de son développement et qui participe déjà à la vie sociale au travers d'articles dits participatifs : prise en compte de l'opinion de l'enfant (art.12), liberté d'expression (art.13), liberté de pensée et de culte (art.14), liberté d'association (art.15) et liberté d'accès à l'information (art.17). Cette révolution ouvre la porte à un exercice de leurs droits par les enfants eux-mêmes et à une éducation permettant d'y parvenir.

1.2.2 Visées de l'éducation selon la CDE

En lien avec notre question de départ, nous allons maintenant étudier la vision de l'éducation présentée par la CDE. Le premier constat est qu'elle y tient une place de choix. Wilson (2003) propose un modèle d'analyse du lien entre CDE et enseignement qui repose sur trois dimensions : les droits à l'éducation, les droits par l'éducation et les droits dans l'éducation :

- Les droits à l'éducation (art. 28) avec égalité d'accès pour tous et sans discrimination (art. 23) garantissent à tous les enfants un accès gratuit et obligatoire à l'enseignement primaire, un enseignement secondaire ouvert et accessible avec une orientation scolaire et professionnelle ainsi qu'un accès à l'enseignement supérieur en fonction des capacités de chacun. La CDE précise que les enfants ont droit à une éducation qui respecte leur dignité notamment dans l'application de la discipline scolaire.
- Les droits par l'éducation avec une égalité des résultats fixent les objectifs de l'éducation (art. 29). Sur la base de cet article, le Comité des droits de l'enfant (ci-après : le Comité) explique, dans son observation générale n°1 de 2001, que l'objectif principal de l'éducation est de développer au maximum le potentiel de l'enfant et de lui offrir un maximum de chances de participer pleinement et de façon responsable à la vie de la société. Il précise que l'éducation doit chercher à promouvoir la valeur d'enfants sujets de droits égaux et inaliénables. Chaque enfant a droit à une éducation qui vise à le doter des aptitudes nécessaires à sa vie présente et future afin qu'il puisse assumer ses responsabilités. Elle vise également à développer sa capacité à jouir de l'ensemble des droits de la personne ainsi qu'à promouvoir une culture imprégnée des valeurs touchant au respect des droits de l'homme et au respect du milieu naturel. L'éducation dépasse donc le simple cadre scolaire formel et englobe les expériences des enfants durant lesquelles ils développent leur personnalité et leur capacité à vivre en société en exerçant leurs droits au quotidien. Dans cette optique et selon l'article 42 par lequel les Etats parties s'engagent à faire largement connaître les principes et les dispositions de la CDE, l'enseignement doit contribuer à l'éducation à la citoyenneté pour que les enfants connaissent leurs droits et devoirs. Le Comité (2001) ajoute qu'en fonction du contexte, l'enseignement doit encourager la participation des élèves dans la vie scolaire et dans le processus d'apprentissage en suivant la démarche suivante : étudier la teneur des instruments relatifs aux droits de l'homme puis constater et expérimenter ces normes dans la pratique au sein de la famille, de l'école et de la

communauté. Il fixe donc l'importance d'une articulation entre enseignement et éducation aux droits de l'enfant.

- Les droits dans l'éducation avec une égalité de traitement dans le processus (art. 2) et la participation réelle des élèves (art. 12, 13, 14, 15 et 17) constituent un défi majeur, même dans les pays disposant de plus de moyens, selon plusieurs auteurs dont Le Gal (2008). Dans ses commentaires sur l'article 12, le Comité (2001) explique que l'école joue un rôle-clé dans l'encouragement et la promotion de la participation des enfants. De plus, la Commission Fédérale pour la Jeunesse (CFJ, 2001) ajoute : « la mise en œuvre de la participation des enfants et des jeunes se justifie en premier lieu par l'idéal démocratique en vertu duquel un nombre aussi important que possible de personnes donnent leurs avis et prennent part aux décisions » (p. 8). Elle précise également que cela produit des effets positifs sur l'esprit civique en développant la capacité et l'envie de participer à long terme. Cela permet aussi aux enfants de prendre conscience de leur potentiel ce qui a un effet positif sur leur développement. Pour ce faire, la CFJ ajoute que ce droit demande de déplacer une partie des compétences décisionnelles des adultes vers les enfants qui pourront ainsi faire l'apprentissage d'un des fondements de la démocratie et se préparer à jouer un rôle actif au sein de la société et développer leurs responsabilités citoyennes.

1.3 Place des droits de l'enfant dans le système éducatif valaisan

Après avoir exposé les droits et les objectifs en lien avec l'éducation fixés par la CDE et le Comité (2001), nous allons analyser le cadre qui définit leurs places respectives dans l'école primaire valaisanne. Pour ce faire, le système éducatif valaisan sera analysé sous l'angle des droits dans et par l'éducation. Ce choix se justifie par le contexte suisse qui garantit le droit à l'éducation dans l'article 19 de sa Constitution fédérale (1999) même si certains auteurs dont Carreras et Perregaux (2002) identifient dans les faits des tensions entre politique migratoire et droits à l'éducation. Dans ses observations finales sur la Suisse (2002), le Comité juge d'ailleurs la situation insatisfaisante et demande de mettre en place toutes les mesures nécessaires pour garantir le droit à l'éducation pour les enfants migrants. Il s'agit d'un sujet pointu que nous n'allons pas aborder dans notre problématique.

1.3.1 Evolution historique

Nous allons débuter l'analyse de la place des droits de l'enfant dans le cadre scolaire par un bref historique permettant de cerner le contexte de l'école valaisanne et son évolution. Certains documents, antérieurs à la CDE, abordent des notions pouvant s'y rattacher sous l'appellation d'éducation à la citoyenneté; raison pour laquelle ils sont présentés. Les références sont citées de manière exhaustive car l'objectif est de définir le cadre officiel et non de juger de son adéquation avec la CDE.

Verhellen (1999) explique que dès l'apparition de l'école démocratique pour tous, un des objectifs était de former les futurs citoyens pour qu'ils puissent s'intégrer à la vie sociale au travers de l'enseignement de la citoyenneté. En Valais, nous retrouvons des documents écrits attestant de cette volonté dès l'édition de 1922 du plan d'études pour les écoles primaires du canton. Ce document contient un chapitre « histoire et instruction civique » qui propose d'étudier les principaux termes utilisés dans l'enseignement civique ainsi que les institutions communales et bourgeoises, cantonales et fédérales. Des notions sur l'organisation scolaire

étaient également abordées. La première mention portant sur les droits de l'homme retrouvée dans des documents officiels date du guide méthodologique du programme des écoles enfantines et primaires valaisannes de 1961 : « l'éducation civique a pour but de préparer la jeunesse à l'accomplissement de ses devoirs de citoyen » (p. 227). L'enseignant doit commencer par faire connaître les institutions du pays avant de montrer leurs valeurs aux élèves en se basant sur des événements de la vie politique de l'époque. Il existe également une mention sur l'importance d'informer les élèves sur les droits du citoyen qui se fait en insistant principalement sur l'importance des devoirs à remplir afin d'éviter de perdre des libertés. Dès 1972, le Valais adopte un nouveau plan d'études pour l'école enfantine et les quatre années primaires élaboré par la Commission Interdépartementale Romande de Coordination de l'Enseignement primaire (CIRCE). Il mentionne l'importance de développer simultanément l'autonomie, le sens social et le sens moral. L'autonomie englobe les apprentissages de la vie quotidienne, la connaissance des règles essentielles à observer dans la rue et l'acquisition d'habitudes de politesse, de propreté et d'ordre. Le sens social consiste à favoriser l'intégration dans la communauté par le biais de situations qui favorisent l'échange d'expériences personnelles et la découverte en commun de nouvelles expériences ainsi que l'acquisition des comportements permettant une vie collective harmonieuse. Le sens moral touche à des valeurs telles que la tolérance, l'amitié et l'entraide, la franchise et l'honnêteté, le sens des responsabilités, la valeur de l'effort ou encore le respect d'autrui et de l'environnement.

En 1979, le Valais adopte le CIRCE II qui est un programme pour les 5^{ème} et 6^{ème} primaire encore en vigueur actuellement et qui sera complété par un plan d'études romand présentant les principaux objectifs d'apprentissage de l'école primaire élaboré par le Groupe Romand pour l'Aménagement des Programmes (GRAP) en 1989. Ces instruments ne comportent aucune référence aux droits humains et les quelques notions d'éducation à la citoyenneté présentes par le passé ont complètement disparu. Ces documents officiels, trop anciens, ne correspondent donc pas aux engagements pris par la Suisse lors de la ratification de la Convention relative aux Droits de l'Enfant en 1997. En effet, le Comité (2001), dans son commentaire général n°1, explique l'importance de l'éducation dans le domaine des droits de l'homme et de l'enfant et constate qu'ils n'ont pas toujours occupé la place centrale qu'ils doivent avoir dans le cadre des programmes d'éducation comme c'est le cas actuellement en Suisse. Il juge cette situation problématique car il semble que si ces principes ne sont pas formellement inscrits, il est peu probable qu'ils soient véritablement appliqués par les professionnels du monde de l'éducation ; « c'est pourquoi le Comité demande à tous les Etats parties de prendre les mesures nécessaires pour incorporer formellement ces principes dans leurs politiques et leurs législations à tous les niveaux » (p. 7). Il ajoute :

La mise en œuvre effective du paragraphe 1 de l'article 29 nécessite un profond remaniement des programmes scolaires pour tenir compte des divers buts de l'éducation, et une révision systématique des manuels scolaires et des matériaux et techniques d'enseignement, ainsi que les politiques en matière scolaire. La méthode qui consiste uniquement à superposer au système existant les buts et les valeurs énoncés dans l'article sans tenter d'apporter des changements plus profonds est clairement inappropriée (p. 7).

1.3.2 Situation actuelle

Suite à cet historique et sur la base de l'éclairage du Comité (2001), nous allons étudier la situation actuelle dans l'école valaisanne afin de constater si une révision systématique du cadre officiel est en cours. Comme le montre l'historique, les notions d'éducation à la citoyenneté et de droits de l'enfant sont intimement liées au niveau des documents officiels qui ne les distinguent pas toujours. Nous prenons donc le parti de les traiter en parallèle.

La situation suisse au niveau de l'enseignement à la citoyenneté (qui comprend notamment la thématique des droits de l'enfant) durant la scolarité obligatoire a été étudiée par Oser et Reichenbach (2000) dans un rapport demandé par la Conférence suisse des Directeurs de l'Instruction Publique (CDIP). Le bilan porte sur les actions enseignantes mises en place au cycle d'orientation étant donné que ces thématiques ne sont, pour l'instant, pas incluses dans le cahier des charges de l'école primaire. Le constat est clairement décevant. Il existe un grand fossé entre les exigences et la réalité du terrain. Oser et Reichenbach pointent du doigt le fait que les aspects juridico-institutionnels de la démocratie sont souvent l'unique matière traitée aux dépens de l'éthique et des procédés pour participer et cohabiter dans une démocratie. Ils expliquent ce bilan non satisfaisant par l'absence de ces thématiques dans les plans d'études. Elles ne sont donc pas sanctionnées par des notes durant l'école obligatoire et sont traitées de manière très secondaire par les enseignants qui semblent manquer de ressources tant au niveau du temps dans la grille horaire que du matériel pédagogique. Ils concluent en précisant que, malgré cet état des lieux, les élèves sont confrontés de manière informelle à des notions qui ont une importance forte aux niveaux politique et social durant d'autres cours comme l'histoire par exemple. Les craintes du Comité (2001) présentées ci-dessus se vérifient donc dans la pratique.

Cependant, le débat au niveau des thématiques des droits de l'enfant et de l'éducation à la citoyenneté a occupé une place intéressante dans l'actualité politique ces dernières années. Une interpellation sur l'éducation à la citoyenneté a été déposée auprès du Conseil fédéral en octobre 2007 par Mme Pascale Bruderer Wyss. Elle demandait au Conseil Fédéral, dans le cadre de l'accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (HarmoS), de donner à l'éducation à la citoyenneté le statut de discipline en soi avec un programme de connaissances précis afin qu'elle prenne un poids plus important dans l'enseignement. Cette démarche n'est pas anodine car Chervel (1988) précise qu'une discipline scolaire ne se limite pas à la transmission de contenus mais elle forme également l'esprit des élèves. Elle a donc trait tant à l'éducation qu'à l'instruction et elle contribue à modifier la culture de la société car, une fois mise en place, elle a une certaine permanence. Cela permettrait aux droits de l'enfant de se diffuser efficacement dans la société. Ce souhait a été exaucé lorsque le Conseil d'Etat a réagi à un postulat déposé au Grand Conseil valaisan par Kalbermatter et Kronig (2007). Il explique que, grâce à l'adoption par le canton du nouveau Plan d'Etudes Romand qui propose un projet de formation innovant pour la scolarité obligatoire, le Valais va intégrer l'éducation à la citoyenneté comme discipline à proprement parler ainsi que comme axe transversal de formation dès la rentrée 2011. Il ajoute que le PER démontre la volonté de considérer l'éducation à la citoyenneté comme l'une des finalités prioritaires de l'école obligatoire. Le deuxième rapport des ONG au Comité présenté par le réseau suisse des droits de l'enfant (2009) et rédigé dans le cadre de la procédure prévue par l'article 44 de la CDE a identifié et valorisé cette volonté. Il

atteste que le PER intègre la formation aux droits humains qu'il mentionne comme contenu d'éducation au même titre que la CDE. Nous allons donc étudier ci-dessous les particularités de ce plan d'études qui joue un rôle-clé dans notre problématique puisqu'il constituera le cadre de référence pour les années à venir.

1.3.3 Présentation du Plan d'Etudes Romand

Le PER est né d'une volonté d'harmonisation entre les cantons suisses qui sont responsables de l'instruction publique dans leurs frontières. Cette situation donne lieu à des systèmes disparates et une Conférence suisse des Directeurs de l'Instruction Publique (CDIP) voit le jour pour tenter de coordonner ces différents systèmes. En 2007, elle affirme sa volonté d'harmonisation au niveau du pays en adoptant un accord intercantonal sur la durée des degrés d'enseignement de la scolarité obligatoire, leurs principaux objectifs et les critères de promotion. Il s'agit du concordat HarmoS approuvé, entre autres, par le Valais et qui est entré en vigueur le 1^{er} août 2009. En parallèle et dès 2003, la Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique de la Suisse Romande et du Tessin (CIIP) a accepté une déclaration relative aux finalités et objectifs de l'école publique sur laquelle est basée le PER. Ce dernier entrera en vigueur progressivement dans les années à venir. Les cantons concernés posséderont dès lors des cursus d'études identiques qui contribuent à la construction d'une culture partagée par l'ensemble des élèves.

Concrètement, il s'agit d'un curriculum au caractère obligatoire qui définit ce que les élèves doivent apprendre et qui décrit les tâches d'instruction et d'éducation que doit remplir l'école publique durant la scolarité obligatoire. Il fixe l'âge d'entrée à l'école, les programmes scolaires, la durée et les objectifs des différents niveaux d'enseignement ainsi que les modalités de passage de l'un à l'autre. Les enseignants peuvent situer leur travail dans le cadre du projet global de formation de l'élève en visualisant les contenus d'apprentissage afin d'organiser leur enseignement en fonction des attentes fondamentales qui sont fixées. Les élèves doivent atteindre des compétences reposant sur trois piliers complémentaires qui interagissent et déterminent leur projet de formation :

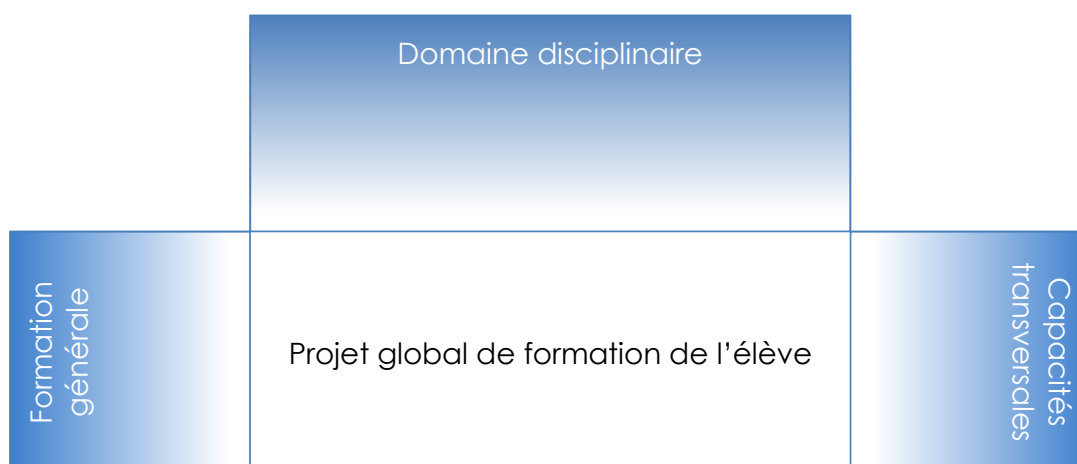


Schéma 1 : Structure du PER sur la base de la présentation générale (cycle 2, p. 25)

Le pilier « domaines disciplinaires » recouvre l'ensemble des disciplines scolaires : langues, mathématiques et sciences de la nature, arts, corps et mouvement, sciences humaines et sociales. Chaque discipline compte des visées prioritaires et des finalités à atteindre. Celles-ci sont déclinées sous forme d'objectifs

d'apprentissage accompagnés d'attentes fondamentales qui doivent être atteintes par les élèves à la fin de chaque cycle d'apprentissage pour être promus. Ces dimensions sont évaluées sous forme de notes.

Le pilier « formation générale » clarifie les apports qui ne relèvent pas uniquement des disciplines scolaires et qui font partie du projet de formation de l'élève. Il est intimement lié à l'éducation aux droits de l'enfant et à la citoyenneté qu'il considère dans leur sens le plus large s'ouvrant ainsi aux enjeux de société. Il met en évidence l'importance d'initier les élèves à la complexité du monde, à la recherche et au traitement d'informations, à la construction d'argumentations et au débat afin de rendre opérationnels les apports des différentes disciplines. Il repose sur cinq thématiques: MITIC (médias, image, technologie de l'information et de la communication), santé et bien-être, choix et projets personnels, vivre ensemble et exercice de la démocratie ainsi qu'interdépendances (sociales, économiques et environnementales). Ces thématiques doivent être mobilisées dans tous les domaines disciplinaires et elles sont particulièrement liées au domaine des Sciences Humaines et Sociales (SHS) qui comprend la discipline scolaire « citoyenneté ». Ce pilier propose des apprentissages à favoriser ainsi que des objectifs qu'il serait souhaitable d'atteindre mais qui ne sont pas évalués au moyen d'une note.

Le pilier « capacités transversales » a pour objectif de permettre à l'élève d'optimiser et de réguler ses apprentissages ainsi que de construire des interactions positives avec ses camarades et l'enseignant. Les capacités transversales portent sur différentes notions : collaboration, communication, pensée créatrice, stratégie d'apprentissage et démarche réflexive. Ce pilier n'est pas enseigné pour lui-même, les capacités sont mobilisées durant les situations d'apprentissage des deux autres piliers et ne sont donc pas déclinées sous forme d'objectifs et ne sont pas évaluées avec des notes. Pour ces raisons, nous n'allons pas le présenter en tant que tel ci-dessous, il sera inclus dans les autres piliers.

1.3.4 Droits de l'enfant et citoyenneté dans le Plan d'Etudes Romand

Après avoir introduit le PER et expliqué brièvement ses particularités, nous allons recentrer l'analyse en fonction de notre problématique des droits de l'enfant. Pour ce faire, la partie citoyenneté du PER sera également analysée puisqu'elle englobe la thématique des droits de l'enfant. Il est intéressant de noter que ces notions apparaissent déjà dans les finalités et objectifs de l'école publique fixés par la CIIP (2003). Elle déclare, entre autres, que l'école assure la construction de connaissances et l'acquisition de compétences permettant à chacun de développer au maximum ses potentialités. Elle s'inscrit donc dans la même optique que le Comité (2001) et elle précise que l'école doit développer des connaissances et des compétences de citoyen et d'acteur social. De plus, on retrouve le respect de la personne et des droits de l'enfant dans ses principes de base. Ces finalités marquent une avancée intéressante qui transparaît dans le PER qui propose des changements significatifs par rapport aux plans d'études cantonaux actuellement en vigueur :

- Une nouvelle discipline scolaire apparaît au sein du domaine disciplinaire SHS. Il s'agit de la citoyenneté qui comprend également les droits de l'enfant. Elle offre, pour la première fois, un véritable statut à ces thématiques qui acquièrent une importance égale à celle de la géographie ou de l'histoire par exemple. Des objectifs à atteindre et à évaluer avec des notes sont fixés. Cette innovation répond donc aux défis présentés précédemment au niveau

politique notamment par Oser et Reichenbach (2000) ainsi que par Bruderer Wyss (2007). De plus, ce nouveau statut de discipline scolaire offre un ensemble d'avantages comme expliqué au niveau scientifique par Chervel (1988). Dans les commentaires généraux du domaine SHS, les rédacteurs expliquent que ce domaine du PER offre une éducation « en accord avec les valeurs contenues dans la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme et la Déclaration des Droits de l'Enfant » (PER, SHS, cycle 2, p. 65). Nous reviendrons plus tard sur cette erreur de dénomination.

- L'approche de formation générale présentée plus haut est également un élément novateur qui permet d'appliquer les principes des droits de l'enfant à l'ensemble du projet de formation de l'élève. Elle propose notamment de former les enfants à la recherche d'informations afin qu'ils puissent effectuer des choix et définir un projet personnel. Elle touche également l'exercice de la démocratie et de la participation au sein de l'école et dans la société. Le fait d'institutionnaliser cette approche lui permet d'être reconnue et valorisée tout en offrant plus de temps aux enseignants pour traiter ces thématiques. L'approche par capacité transversale s'inscrit dans le même esprit en visant notamment à fournir les outils nécessaires aux élèves pour participer.

De manière plus générale, le PER traite la thématique des droits de l'enfant sous l'appellation d'éducation à la citoyenneté dès le cycle 2 en 5^e HarmoS (élèves dès 8 ans). Il fixe l'objectif général suivant :

Cette dernière est destinée à préparer les élèves à participer activement à la vie démocratique en exerçant leurs droits et responsabilités dans la société. Elle articule des connaissances et une pratique citoyenne effective dans le cadre des cours, de la classe et de l'établissement, ainsi qu'une ouverture aux enjeux de société (PER, présentation générale, cycle 2, p. 21).

Notons que cette articulation, également présentée par le Comité (2001) entre enseignement et éducation, est une avancée importante car il existait un décalage entre les valeurs enseignées et celles pratiquées dans le champ social comme l'explique Jaffé (2009) dans le mensuel de l'école valaisanne « Résonances ». Nous avons pu constater ce décalage dans l'historique présenté ci-dessus. En effet, avant le PER (2010) aucun document officiel ne parlait d'éducation à la citoyenneté qui était uniquement pensée sous l'angle de l'enseignement. Le PER organise cette articulation entre enseignement et éducation grâce à une approche basée sur trois pôles qui constituent le cadre de référence pour les enseignants :

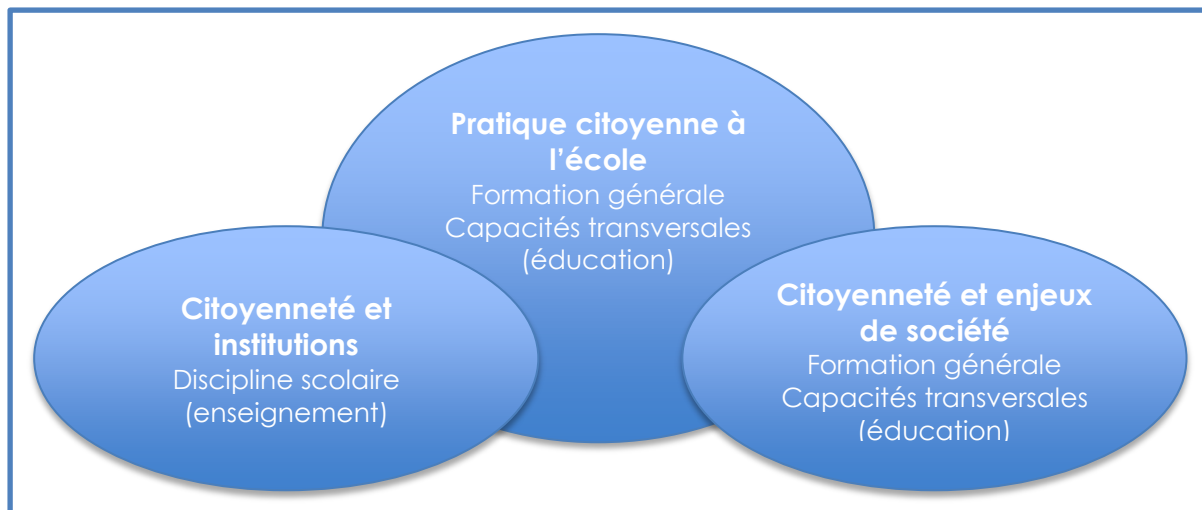


Schéma 2 : Articulation des trois pôles de l'éducation à la citoyenneté au cycle 2

Le pôle « citoyenneté et institutions » repose sur la discipline scolaire « citoyenneté ». Il doit :

... permettre à l'élève d'acquérir un certain nombre de connaissances qui doivent l'amener à comprendre l'organisation de la société et de ses institutions, sur les plans tant local, cantonal, national qu'international, afin de pouvoir s'y engager en connaissant ses droits et ses devoirs (PER, présentation générale, cycle 2, p. 22).

L'objectif fixé et évalué de manière sommative en fin de 8^e HarmoS est d'identifier les formes locales d'organisations politique et sociale afin de développer les connaissances civiques et culturelles nécessaires pour exercer sa citoyenneté. Sur la base des objectifs, des progressions d'apprentissage et des attentes fondamentales présentées dans le PER (SHS, cycle 2, p. 100-101), voici un résumé de ce que les élèves doivent être capables de faire en fin de cycle 2 :

- Décrire la façon dont les sociétés et les individus se sont organisés dans leur commune au travers de la répartition des responsabilités entre acteurs et du processus de décision ainsi que le fonctionnement politique et le rôle des sociétés locales.
- Expliquer quelques droits et devoirs de l'enfant qu'ils ont découverts dans la CDE et les comparer avec les droits réels d'enfants d'autres pays. Ces connaissances et savoirs spécifiques vont leur permettre d'exercer les droits et responsabilités définis dans ces cadres institutionnels.
- S'initier au débat démocratique par l'expression et la confrontation d'opinions sur des choix de sociétés locales (cet objectif n'est pas évalué en fin de cycle 2).

Le pôle « pratique citoyenne à l'école » repose sur le pilier de formation générale et il est le pôle le plus valorisé au cycle 2. Il doit « permettre à l'élève de s'impliquer de manière citoyenne dans l'école, notamment à travers des structures participatives (conseil de classe, conseil d'école) ainsi qu'à travers l'organisation et la participation à différentes actions citoyennes (travaux d'intérêt public, ...) » (p. 22). Ce pôle est abordé dans la thématique « vivre ensemble et exercice de la démocratie ». Le premier objectif d'apprentissage est d'assumer sa part de responsabilité dans la

réalisation de projets collectifs. Cela implique que chaque élève puisse s'investir en fonction de ses compétences et que ses opinions soient prises en compte. Le second objectif d'apprentissage est de reconnaître l'altérité et développer le respect mutuel dans la communauté scolaire. Les élèves devraient participer à une démocratie active au sein de la classe et de l'école. Ainsi, ils devraient pouvoir débattre, notamment au niveau des règles de fonctionnement de classe et autour d'enjeux issus du cadre scolaire, en utilisant les connaissances et les savoir-faire développés dans les différentes disciplines. Selon le PER, ce travail vise à garantir une participation réelle des enfants en lien avec les Droits de l'Homme et de l'Enfant et il permet de développer des collaborations entre pairs et avec les adultes qui harmonisent les rapports sociaux. Idéalement, cela devrait passer par la définition d'un champ de compétences dévolu aux élèves dans la gestion de la vie de classe. Pour résumer, les élèves devraient pouvoir établir des liens entre leurs droits et devoirs et ceux des autres et expérimenter la prise de responsabilités afin de participer activement à la vie démocratique de l'école et de se préparer à participer à celle de la société.

Le pôle « citoyenneté et enjeux de société » repose également sur le pilier de formation générale et il doit « permettre à l'élève de prendre conscience que la responsabilité citoyenne s'étend de l'environnement proche au monde entier. » (p. 22). Ce pôle est abordé dans la thématique « interdépendances » qui a pour objectif d'apprentissage d'analyser des formes d'interdépendance entre le milieu et l'activité humaine en créant des liens entre les différents apports disciplinaires. L'élève met en relation ses connaissances et réfléchit aux différents paramètres qui entrent en jeu dans une problématique donnée aux niveaux social, économique ou environnemental. En analysant ces enjeux, il apprend à vivre et agir dans une société mondialisée. Il découvre, entre autres, que les droits sociaux réels varient en fonction des acteurs et du contexte.

1.3.5 Défis identifiés

Comme expliqué plus haut, les progrès au niveau de l'éducation aux droits de l'enfant formalisés dans le PER garantissent une implication plus forte des acteurs de l'éducation. Cette avancée significative introduit également des défis pour les enseignants. Ils devront passer d'une vision où, comme l'explique Jaffé (2009), l'enfant est uniquement le récipiendaire d'une éducation citoyenne dont les objectifs sont connus par avance (enseignement uniquement avec le pôle « citoyenneté et institutions ») à une vision où l'enfant devient l'agent même de ses compétences, l'enseignant soutenant cet apprentissage (éducation avec les pôles « pratique citoyenne à l'école » et « citoyenneté et enjeux de société »). Face à ces changements fondamentaux, le travail des enseignants va donc dépendre en grande partie de leurs représentations comme l'explique le Comité (2001) : « les valeurs pertinentes ne peuvent être intégrées efficacement dans les programmes d'enseignement et être ainsi adaptées à ces programmes que si les personnes qui doivent les transmettre, les promouvoir et les enseigner sont elles-mêmes convaincues de leur importance » (p. 7).

La formation des enseignants a donc un rôle important à jouer pour leur permettre de s'adapter à ce passage de l'enseignement pur à une articulation avec l'éducation. Ce point soulève un problème important. En effet, le Comité juge, dans ses observations finales sur la Suisse de 2002, que la situation actuelle est insatisfaisante et demande à la Suisse d'élaborer et de diffuser des programmes de formation systématiques et permanents dans le domaine des droits de l'homme et

des droits de l'enfant à l'attention des enseignants. Cette démarche permettrait aux professionnels d'agir plus conformément à ces principes. En Valais, cette problématique a été pointée du doigt notamment par un postulat déposé en mai 2007 au Grand Conseil par les Kalbermatter et Kronig ainsi que des cosignataires. Ils mentionnent les défis relatifs à la mise en œuvre de l'enseignement de cette nouvelle discipline scolaire au niveau du contenu et de la didactique et notent un sérieux potentiel d'amélioration. Il propose que l'éducation à la citoyenneté et aux droits de l'enfant soit intégrée à la formation continue pour permettre aux enseignants de se former sur ces thématiques. Le Conseil d'Etat reconnaît le constat d'insuffisance relevé et répond à ce postulat en proposant que cette requête soit traitée durant la formation initiale via le cours de didactique spécifique à l'histoire pour les enseignants du secondaire. Il propose également la mise en place d'un cours de formation continue et complémentaire à la Haute Ecole Pédagogique du Valais. Il n'est donc pas fait mention d'un cours lors de la formation initiale des enseignants primaires et le processus proposé sera long à mettre en place et n'a toujours pas vu le jour à l'heure actuelle. La question de l'adaptation des enseignants reste donc entière car ils peuvent, pour l'instant, s'appuyer uniquement sur leurs représentations personnelles des enjeux. Cette situation est problématique car Zermatten (2005) explique qu'en Suisse l'expression « droits de l'enfant » est connue mais que le concept reste abstrait. L'idée que les enfants détiennent des droits n'est pas encore vraiment entrée dans les esprits. Il explique qu'il y a beaucoup de résistances et de réticences sur le fait que les enfants soient titulaires de droits. Cette vision pourra donc difficilement changer tant que les enseignants ne seront pas formés.

1.4 Angle d'attaque

La question de départ « quels sont les facteurs permettant aux droits de l'enfant de trouver leur place dans la scolarité obligatoire valaisanne ? » a ouvert la problématique développée ci-dessus qui offre plusieurs angles d'attaque. Le rapport des pratiques actuelles dans l'enseignement de la citoyenneté proposé par Oser et Reichenbach (2000) ouvre, par exemple, la possibilité d'observations dans les classes ainsi qu'une évaluation des compétences des élèves en fin de scolarité obligatoire avant et après l'introduction du PER afin d'étudier son impact. Il est également possible d'étudier l'adéquation entre le PER et les conceptions de l'éducation proposées par la CDE sur la base des commentaires du Comité (2001) qui insistent sur l'importance des programmes scolaires pour assurer une place aux droits de l'enfant. Cependant, cet instrument a déjà été adopté par le canton et ne pourra plus être modifié. Nous avons donc opté pour un angle différent construit sur le raisonnement exposé dans les paragraphes suivants.

Les différents auteurs mentionnés ci-dessus s'accordent à dire que l'avancée significative au niveau des droits de l'enfant proposée par le PER va provoquer des bouleversements auxquels les enseignants vont devoir s'adapter et avouent que ces derniers manquent, pour l'instant, de ressources. Chervel (1988) a théorisé le processus qui a lieu lors de l'apparition d'une nouvelle discipline scolaire avec l'importance de la prise en compte des pratiques sociales dans l'enseignement. Il présente les disciplines scolaires comme une création originale de l'école. Joshua et Dupin (1993) précisent que l'école est un lieu d'initiatives qui crée un ensemble de vulgates (coutumes didactiques, contenus, exercices, objectifs et façons d'évaluer) en fonction de ses propres règles en vue des finalités fixées par les plans d'études. Avec l'apparition de l'éducation à la citoyenneté, les enseignants doivent donc procéder à une sélection d'idées pour constituer une nouvelle vulgate à partir des

exigences du PER. Chervel précise que le résultat de ce processus est soumis à une évaluation en fonction de trois critères. Il doit être enseignable, pouvoir s'apprendre et être évaluable par des critères quantitatifs et qualitatifs qui constituent une échelle de mesure. Lorsque ces conditions sont remplies, les créations sont reconnues et utilisées par le système scolaire.

Durant ce processus, les représentations sociales des enseignants vont jouer un rôle-clé comme l'explique Lautier (2001). En effet, il n'est pas possible de considérer l'enseignant comme un terrain de construction neuf. Ses connaissances et expériences élaborées socialement sont profondément ancrées, structurées et organisées. Elles vont lui servir de clé de lecture au réel et donc aux nouveaux plans d'études. Suite à cette étape d'interprétation, l'enseignant va communiquer aux élèves des connaissances dites officielles durant des situations pédagogiques. Lautier constate que l'influence des représentations sociales s'étend également à ces dernières. En effet, dans la pratique, les contenus enseignés véhiculent de nombreuses informations sur les représentations des enseignants, tant sur le contenu et leur importance que sur la manière de les faire passer aux élèves. Les exigences fixées par les plans d'études et les points de vue qu'ils défendent transparaissent donc de manières très diverses. Lautier parle alors de curriculum caché qui repose sur un discours inconscient de la communauté éducative basé sur ses représentations sociales et qui correspond à la réalité du terrain. Il offre une explication en comparant les situations pédagogiques avec un « système relationnel » (Codol, 1969) à l'intérieur duquel les enseignants construisent une théorie implicite de la situation qui leur sert de guide pour agir en se basant sur leurs représentations de leurs partenaires, d'eux-mêmes par rapport à différentes thématiques, ainsi que de la tâche à accomplir.

Pour résumer, Verhellen (1999) expose le théorème de Thomas en lien avec cette problématique : « Si l'homme définit les situations comme réelles, elles deviennent réelles dans leurs conséquences » (p. 30). Ainsi, si l'enseignant qui a suffisamment de pouvoir au sein de sa classe considère ses représentations comme certaines, il va les intégrer en tant que réalité sociale dans ses comportements face à l'éducation à la citoyenneté et aux droits de l'enfant. Ce faisant, chaque enseignant pourrait proposer, sur la base du PER, un enseignement différent en fonction de ses représentations sociales. Jodelet (2007) ajoute que les représentations sociales proposent « une nouvelle voie à l'explication de mécanismes par lesquels des facteurs proprement sociaux agissent sur le processus éducatif et en influencent les résultats » (p. 384). Les représentations des enseignants jouent donc un rôle-clé dans la mise en pratique du PER et c'est cet angle d'attaque que nous avons retenu. Nous allons analyser ces représentations sur trois niveaux qui conditionnent leurs actions selon l'explication de Lautier (2001) présentée ci-dessus :

- Partenaires : Représentations sociales sur l'enfant ;
- Positionnement personnel: Représentations sociales sur les droits de l'enfant et la citoyenneté ;
- Tâche à accomplir : Représentations sociales sur la place des droits de l'enfant et de la citoyenneté à l'école.

Nous tenons à préciser que bien que notre question de départ soit orientée uniquement vers les droits de l'enfant, la notion de citoyenneté s'est imposée au fil de notre problématique car ces notions sont intimement liées dans l'école

valaisanne. En effet, le bref historique l'a démontré et le PER maintient ce lien en intégrant les droits de l'enfant à sa partie citoyenneté. Ainsi, les représentations sociales des enseignants à ce niveau vont vraisemblablement influencer celles portant sur les droits de l'enfant et l'action enseignante en général. Il est donc nécessaire de se pencher sur cette dimension afin d'étudier la problématique dans son ensemble. D'autre part, au niveau des représentations sociales des enseignants sur eux-mêmes par rapport à différentes thématiques, nous avons volontairement resserré sur les droits de l'enfant et la citoyenneté pour répondre aux besoins de notre recherche. En effet, considérer ce paramètre dans son ensemble aurait conduit à une récolte de données trop importante et difficilement exploitable.

2. Cadre conceptuel

2.1 Introduction

L'angle d'attaque présenté ci-dessus détermine la structure de notre cadre conceptuel. Nous allons tout d'abord définir le concept de représentations sociales qui est à la base de notre questionnement. Nous allons étudier la façon dont elles se construisent et influencent l'action des enseignants. Une fois ce concept analysé, nous pourrions passer aux objets de ces représentations, comme décrit ci-dessus : les droits de l'enfant et la citoyenneté ainsi que les élèves. Pour y parvenir, nous allons développer deux concepts qui sont la citoyenneté et le dilemme de la différence. Nous avons donc choisi de ne pas développer davantage les droits de l'enfant car la vision offerte par la CDE et le Comité constitue le cadre de référence en la matière. Par contre, bien que nous ayons déjà parlé de citoyenneté au travers de la vision du PER, nous devons définir et étudier ce concept avec des apports plus variés notamment au niveau des enjeux portant sur sa place à l'école. En effet, le PER présente une vision qui ne couvre pas forcément l'ensemble des représentations sociales des enseignants sur ce domaine. Le dernier concept étudié est celui des écoles de pensée en matière de droits de l'enfant qui nous renseigne sur les représentations des enseignants au niveau de l'image de l'enfant.

2.2 Représentations sociales

2.2.1 Définition

Le premier concept que nous allons aborder est donc celui des représentations sociales. Pour Seca (2001), il s'agit « d'une pensée d'un type particulier, générée par les acteurs sociaux, imprégnée partiellement d'idéologie et centrée sur l'action dans la vie en société » (p. 36). Il explique que la réalité d'une représentation sociale est une notion difficile à aborder qui varie en fonction de la perspective adoptée par le chercheur. Il convient donc de se baser sur plusieurs auteurs pour la définir.

Pour Doise et Palmonari (1986), la complexité de la réalité à aborder pousse les acteurs à créer leur propre idée abstraite des différents phénomènes par construction mentale. Moscovici (1984) explique que ces représentations sociales sont composées d'un ensemble d'éléments informatifs, cognitifs, idéologiques, normatifs et fonctionnels constitués de concepts, d'énoncés, d'explications articulés entre eux. Il peut s'agir d'un ensemble d'idées, d'images, d'informations, d'attitudes, de valeurs, de croyances et d'opinions. Doise et Palmonari ajoutent que les représentations sociales « relient la vie abstraite de notre savoir et de nos croyances à notre vie concrète d'individus sociaux » (p. 16). Ainsi, selon Jodelet (1989), ces formes de connaissance sont socialement élaborées et partagées. Elles se

transmettent par la tradition, l'éducation et la communication et contribuent à la construction d'une vision et d'une lecture de la réalité commune à tout un groupe social en fonction du contexte culturel et normatif de la société. Ces phénomènes complexes agissent dans notre vie sociale car ils ont une visée pratique et cherchent à maîtriser l'environnement en fournissant un mode d'emploi pour interpréter la réalité et se conduire en société.

2.2.2 Construction

Moscovici (1984) étudie l'élaboration et le fonctionnement des représentations sociales et identifie deux processus-clés que sont l'objectivation et l'ancrage qui seront analysés par Jodelet (1984) puis par Seca (2001) qui ajoute que « ces deux processus fondamentaux gouvernent l'émergence et l'organisation d'une représentation sociale » (p. 62). Les mécanismes décrits ci-dessous se basent sur les apports de ces trois auteurs.

L'objectivation est un moyen de transformer l'abstrait en concret afin de permettre à « un ensemble social d'édifier un savoir commun minimal sur la base duquel des échanges entre ses membres et des avis peuvent être émis » (Seca, 2001, p. 62). Elle se déroule en plusieurs étapes. Tout d'abord, durant la sélection, l'acteur filtre les éléments dans l'ensemble d'informations socialement disponibles qui perd ainsi son caractère impersonnel en passant par les filtres normatifs et culturels de la personne. Suite à cette première étape, l'acteur va former une structure imageante appelée noyau figuratif par Jodelet (1984). Ce noyau figuratif reproduit et remplace la notion théorique par une image faisant sens et étant cohérente aux yeux de l'acteur. Seca explique que ce noyau figuratif est à l'origine du processus de naturalisation durant lequel l'individu traduit ses idées psychanalytiques en outils de communication entre acteurs. Pour résumer, il explique que « le concept ou la théorie est transformé par l'individu en images ou éléments faisant sens pour son esprit » qui deviennent ensuite « la réalité sur laquelle et à partir de quoi on agit et communique » (p. 63).

Selon Seca (2001), la phase d'ancrage « complète le mécanisme de l'objectivation, le prolonge dans sa finalité d'intégration de la nouveauté, d'interprétation du réel et d'orientation des conduites et des rapports sociaux » (p. 65). En effet, l'ancrage consiste à enraciner une représentation dans un espace social afin de pouvoir en faire une utilisation concrète et fonctionnelle mobilisable au quotidien. Selon Jodelet (1989), lorsqu'une donnée extérieure au sujet est introduite dans le système de pensée, elle passe au travers de son cadre de référence pour pouvoir être interprétée. Durant ce processus des schèmes étranges peuvent apparaître lorsqu'il y a des désaccords entre la réalité et les représentations existantes. Ces schèmes étranges rappellent ce qui est normal et désignent l'élément étranger en affirmant une contradiction puis en proposant une rationalisation. Ainsi, « des désaccords entre réalité et représentation modifient d'abord les schèmes périphériques, puis éventuellement le noyau central, c'est-à-dire la représentation elle-même » (Flament, cité par Jodelet, 1989, p. 238). En d'autres termes, Seca explique que ce mécanisme donne lieu à une transformation du mode de pensée avec la création d'une vision nouvelle ou alors à une intégration de l'objet de représentation sociale dans le système cognitif préexistant avec la modification de la donnée extérieure pour qu'elle corresponde au cadre de référence. Jodelet précise que les éléments centraux sont stables et peu négociables alors que les éléments périphériques sont liés au contexte et flexibles. C'est une zone tampon entre la réalité et le noyau central de la représentation sociale.

Durant ce processus, le noyau de la représentation sociale devient la clé de lecture qui permet de comprendre et d'expliquer l'environnement extérieur. Le sens donné à la réalité dépend donc des valeurs véhiculées par la société et intégrées par l'individu. Selon Moliner & Martos (2005), « toute représentation sociale stabilisée s'organise autour d'un noyau » qui est constitué de « quelques éléments cognitifs (opinions, croyances, informations, ...) » faisant « l'objet de larges consensus dans le groupe porteur de la représentation » (p. 2). Ils ajoutent que l'essentiel des significations associées par un groupe à un objet donné est donc contenu par les éléments centraux de la représentation sociale de cet objet. Ce noyau donne donc sa signification à la représentation sociale et détermine celle des éléments qui la composent ainsi que la nature des liens qui unissent ces éléments.

2.3 Citoyenneté

Après avoir analysé le concept de représentations sociales, nous allons maintenant nous intéresser aux objets de ces représentations en débutant avec le concept de citoyenneté. Golay (2005) définit la citoyenneté comme un statut juridique qui fait d'un individu un citoyen. Il explique qu'en Suisse, la Constitution garantit un certain nombre de droits fondamentaux dont les droits politiques et de libertés individuelles. Ces droits sont mis en parallèle avec les devoirs du citoyen qui apparaissent dans d'autres textes comme le Code civil et le Code des obligations. Sur cette base, le citoyen suisse peut exercer sa citoyenneté en participant à la vie démocratique du pays notamment au travers des élections, d'initiatives populaires, de référendums...

Audigier (2011) étend la citoyenneté au-delà de la vie politique du pays en parlant d'une implication dans le développement durable qui ouvre des enjeux sociaux, économiques et environnementaux. Ainsi, le citoyen doit avoir la possibilité de s'impliquer dans les causes qui touchent à la vie en société au sens large. Maurer (2008) explique que pour permettre à chacun de devenir acteur et d'assumer ses responsabilités, il est indispensable de développer des compétences pour comprendre les enjeux de la société et ses mécanismes afin de construire des repères communs compris et acceptés par tous. Pour y parvenir, la question de l'enseignement et de l'éducation à la citoyenneté apparaît. Nous avons vu dans le cadre théorique que l'enseignement à la citoyenneté existe depuis de nombreuses années et que l'éducation était une vision nouvelle adoptée notamment par le PER. La question du besoin de l'articulation entre ces deux approches a été identifiée comme centrale dans les théories exposées ci-dessus tant par le Comité (2001) que dans le PER. Jaffé (2009) a également identifié cette articulation comme un des défis pour l'école. Nous allons donc approfondir les mécanismes et les enjeux de cette articulation notamment au niveau des compétences permettant de répondre à ce défi.

2.3.1 De l'enseignement à l'éducation

Audigier (2011) utilise la même double articulation que celle proposée par le PER au niveau des droits de l'enfant et de la citoyenneté. Il explique que, dans la société actuelle, les libertés individuelles sont une valeur primordiale. L'enseignement de la citoyenneté ne suffit plus. Il doit être accompagné d'une véritable éducation et ne plus se cantonner uniquement à la connaissance des institutions du pays. L'éducation est liée à la formation de l'esprit critique du citoyen pour lui permettre de penser les problèmes de société, de les comprendre de manière autonome et d'y participer de manière active. L'objectif est de permettre à chacun de décider de ses choix de vie conformément aux principes éthiques et de manière raisonnée. Il explique toutefois que ces libertés et cette autonomie ne doivent pas empêcher

l'enseignement des dimensions normatives et contraignantes notamment avec les lois fixées par la communauté. Un équilibre doit être trouvé entre la formation à la liberté et la prise en compte des contraintes sociales afin de préparer les élèves à participer activement à la vie démocratique par l'exercice de leurs droits et responsabilités. Pour parvenir à cette attitude citoyenne, Audigier (1999) identifie trois ordres de contenus qui garantissent une articulation productive entre enseignement et éducation à la citoyenneté :

Des connaissances sur le passé et sur les sociétés actuelles permettant à chacun de participer aux différents débats politiques et de choisir ses représentants politiques ;

la connaissance des règles de vie commune et de modes de résolution des conflits, avec une explication des valeurs et principes sous-jacents qui sont pour l'essentiel contenus dans l'énoncé des droits de l'homme ;

une éducation politique sur les institutions et leur fonctionnement afin de participer à la vie démocratique et donc, d'une manière ou d'une autre, au pouvoir (p. 22).

Audigier (2011) se base ensuite sur une étude faite à la fin des années 1990 par le Conseil de l'Europe pour identifier trois grandes familles de compétences qui permettent de maintenir cette double articulation : l'enseignement développe des compétences cognitives qui sont contextualisées grâce à l'éducation qui développe des compétences éthiques et sociales :

Les compétences cognitives affirment que la citoyenneté implique des savoirs, savoirs de type juridique et politique notamment, c'est-à-dire des savoirs sur l'organisation des pouvoirs et sur les conditions légales de l'action et de la décision, ainsi que sur les objets qui sont en débat dans la société (p. 50).

Il explique que cela implique des connaissances sur le monde actuel avec une dimension historique et culturelle qui permet de se positionner et d'analyser des situations. Il est par exemple nécessaire de connaître les principes et les valeurs des droits humains pour pouvoir ensuite analyser si les décisions y sont conformes et pouvoir développer une argumentation. Pour y parvenir, des compétences de type procédural sont étudiées : comment les débats sont-ils construits et selon quelles modalités les accords sont-ils conclus ? Ces compétences se rapprochent de la partie citoyenneté et institution du PER.

Les compétences éthiques rappellent que toute analyse et étude d'une situation, d'un problème, d'un projet social qui engagent des êtres humains, comportent une dimension éthique. Tous les discours sur le monde et toutes les décisions se font aussi en fonction de valeurs. La référence aux droits humains est ici indispensable (p. 50).

Cette démarche permet, toujours selon Audigier (2011), de rappeler les exigences de solidarité et d'altérité mises en avant par la Déclaration universelle des droits de l'homme en rappelant les responsabilités des citoyens. L'élève apprend à se penser par rapport aux autres et au monde au travers de son appartenance à un groupe social. Il se positionne par rapport à l'application des droits humains en lien avec les

valeurs de la société. Ces compétences se rapprochent de la partie citoyenneté et enjeux de société du PER ainsi que de la partie pratique citoyenne à l'école.

Les compétences sociales concernent les manières d'être avec les autres, les capacités de décision et d'action. Elles disent que la citoyenneté implique toujours une relation avec les autres. Nous sommes cocitoyens et avons donc à collaborer, à construire des accords, à participer aux débats, etc (p. 51).

Audigier (2011) précise qu'après avoir développé les compétences cognitives et éthiques nécessaires, l'élève va interagir selon ses connaissances et ses valeurs en prenant des initiatives et des responsabilités. Il apprend à coopérer, à gérer ses projets et à résoudre les conflits selon des principes démocratiques. Durant les débats, il peut prendre position en étant cohérent avec certaines valeurs et les principes démocratiques comme l'égalité et la non-discrimination. Dans un second temps, une réflexion sera menée sur des enjeux locaux concrets au travers de problèmes sociaux importants au niveau proche de l'enfant qui sera invité à intervenir dans le débat public et à argumenter. Ces compétences se rapprochent de la partie pratique citoyenne à l'école du PER ainsi que celle de citoyenneté et enjeux de société.

2.4 Dilemme de la différence

Après avoir étudié le concept de citoyenneté, nous allons maintenant étudier un autre aspect sur lequel portent également les représentations sociales des enseignants avec l'image de l'enfant. Pour y parvenir, nous allons exposer le concept des écoles de pensée en matière de droits de l'enfant présenté par Hanson (2012). Ce concept repose sur le dilemme de la différence que nous allons définir avant de nous intéresser à ses quatre dimensions (image de l'enfant, capacité, droits de l'enfant, dilemme de la différence). Une fois ces dimensions analysées, nous pourrions développer les quatre écoles de pensée qui naissent de ce dilemme en établissant un lien étroit avec les courants pédagogiques afin de relier ce concept à notre problématique. Nous précisons d'emblée que l'objectif recherché n'est pas de classer les enseignants dans ces écoles de pensée en postulant que certaines sont meilleures que d'autres. Ce concept va servir de grille de lecture des représentations sociales des enseignants au niveau de l'enfant. Dans cette optique, les quatre dimensions présentées ci-dessus nous intéressent afin d'analyser les représentations des enseignants de manière pointue alors que le classement final au sein d'une école de pensée a pour objectif de mettre en lumière la logique et l'organisation des représentations des enseignants au sujet de l'enfant.

2.4.1 Définition

Selon Hanson (2012), on ne peut pas dégager au sein du mouvement des droits de l'enfant un véritable consensus à propos du contenu précis de ce que l'on désigne comme « droits de l'enfant ». Les différents mouvements et auteurs qui font partie de ce champ n'ont pas tous la même vision de l'enfant, de sa capacité et de ce que devraient être ses droits. Le slogan des droits de l'enfant est donc toujours en recherche de définition comme le précisent Turner et Matthews (1998). Verhellen (1999) explique que la CDE pose deux exigences difficilement conciliables : la nécessité de protéger l'enfant en tenant compte de sa fragilité particulière et la nécessité de lui reconnaître des droits participatifs en le traitant comme un acteur responsable et capable de penser par lui-même. Il ajoute que cette situation crée un dilemme qui ne réfute pas l'idée qu'il existe des différences entre adultes et enfants, mais il conteste l'idée que ces différences soient les mêmes en toutes

circonstances. Il faut donc tenir compte du contexte réel et des conditions générales et spécifiques des enfants.

2.4.2 Dimensions d'analyse

Sur la base de ce dilemme, Hanson (2012) dégage quatre dimensions principales qui permettent de définir différentes « écoles de pensée » au sein du mouvement des droits de l'enfant, en fonction des positions prises par les acteurs concernés à propos de différentes dimensions :

La première dimension est l'image de l'enfant, ce que l'enfant est. De nombreux auteurs (Ariès, 1960, James et al., 1998, Archard, 2004 cités par Hanson, 2012) ont montré que l'enfance est une notion qui a évolué dans le temps et dans l'espace et qu'il n'existe pas de vision uniforme. Verhellen (1999) explique qu'il n'y a pas de consensus général car l'image de l'enfant est sans cesse renégociée. Ces images changeantes montrent qu'elles sont créées socialement par des changements macro-sociaux plus que par des changements individuels ou collectifs des enfants. De plus, il ajoute que chaque groupe semble définir l'enfant selon les normes qui lui sont utiles plutôt que sur la réalité objective. Au niveau historique, il distingue trois étapes principales pour l'occident qu'il décrit ainsi :

- Jusqu'à la fin du Moyen-Age, l'indifférence prédomine. Il règne une faible conscience sociale de l'enfance qui est considérée comme une période de vie distincte. Cette absence d'intérêt a pour conséquence un fort taux de mortalité infantile ainsi que des pratiques courantes d'infanticides et d'abandons. Dès l'âge de sept ans, l'enfant participe à tous les aspects de la vie et il n'est plus question de le distinguer des adultes.
- A partir du 16^e siècle, l'enfant va progressivement faire l'objet d'attention. Les moralistes et les romantiques l'étudient avec des conceptions opposées mais une attention particulière commune. Les premiers pensent que seule l'éducation peut rendre l'enfant bon alors que les seconds pensent que l'enfant naît bon et est ensuite perverti par la société. Durant le siècle des Lumières, la théorie du progrès social s'applique particulièrement à l'enfant qui est destiné à l'avenir, il devient la richesse de demain. L'enfant appartient à un groupe distinct et est perçu comme un être faible à protéger et il est traité en référence au modèle adulte, avec des attributs réduits, moins parfaits. Dès le 19^e, on étudie ce groupe en particulier toujours sous l'angle de la protection avec, par exemple, l'apparition de la pédiatrie et des premières lois pour enfant. On assiste à une revalorisation de la nature entraînant une idéalisation de l'enfant qu'on enferme dans un monde artificiel qui est coupé de celui des adultes. Il est protégé du processus de production par des mesures spécifiques et, grâce à l'intérêt croissant pour l'avenir et le progrès, l'école devient obligatoire pour tous. La discrimination envers les filles, persistante jusque-là, se dissipe peu à peu.
- Le 20^e siècle a été proclamé siècle de l'enfant avec la rédaction de la Convention Internationale des Droits de l'Enfant qui le présente comme un sujet de droits à part entière. Ainsi, dès la fin du siècle, une nouvelle image de l'enfant est née et un ensemble d'attentes, de normes et de fonctions se sont manifestées à son égard. Cependant l'image qui prédomine est toujours celle d'un enfant adulte en devenir qu'il faut protéger.

Hanson (2012) explique qu'actuellement l'image d'un être en devenir est toujours largement répandue. Elle est liée à une vision téléologique selon laquelle l'être humain évolue vers un stade final et optimal. Cependant, cette vision est remise en question par de nombreuses disciplines. En effet, l'idée d'un enfant qui évolue naturellement vers son état final ne laisse que peu de place à l'autodétermination et à ceux dont le développement est atypique (James et al., 1998 cités par Hanson, 2012). Lee (2001) ajoute que la sociologie contemporaine de l'enfance contribue à déconstruire cette image de l'enfant en devenir, pour en faire un acteur à part entière, un être « being » et non plus « becoming ». Ainsi, l'enfant est déjà présent en tant qu'acteur qui est capable de participer si les conditions favorables sont mises en place par les adultes selon Meirieu (2002). Il ajoute que le succès de la participation des enfants ne dépend donc pas seulement de leurs compétences mais également des opportunités organisées par l'adulte. Lansdown (2001) précise que « si on fournit l'assistance appropriée, l'information adéquate et la possibilité de s'exprimer de façon qui leur conviennent (...) tous les enfants peuvent participer à des questions importantes pour eux » (p. 8). Majerus (2007) précise que dans l'enseignement, il incombe à l'enseignant d'orienter la participation de l'enfant par le biais du style éducatif qu'il adopte.

La deuxième dimension, toujours selon Hanson (2012), est le débat sur la compétence des enfants : ces derniers sont-ils jugés compétents pour penser de manière rationnelle ou sont-ils uniquement capables de vivre dans l'instant sans se soucier des conséquences de leurs actes ? Certaines recherches empiriques se sont penchées sur la question avec pour objectif d'évaluer les compétences des enfants. Hanson explique que Jean Piaget (1896-1980) a marqué ce domaine de la recherche en établissant des stades de développement. Il s'agit d'étapes graduelles et hiérarchiques d'acquisitions de différentes capacités. Cependant Apostel (1987), cité par Hanson, explique que Piaget s'intéressait davantage à la succession de ces stades qu'au fait de déterminer précisément à quel âge un enfant acquiert telle ou telle capacité. Par ailleurs, il a été démontré (Jaffé et Rey Wicky, 1996) que les résultats de telles expériences empiriques dépendaient grandement des expérimentateurs et surtout que la compétence est une notion qui n'existe pas « in abstracto » mais qui doit se déployer dans un contexte précis, et que par conséquent il est difficile de l'évaluer objectivement. Dans de nombreux cas, l'autorisation d'utiliser certains biens ou services ou d'accomplir certains actes est soumise à un âge légal minimum ou à des tests de compétences. Hanson affirme que ces âges légaux sont souvent davantage influencés par des débats idéologiques ou par des intérêts sociétaux que par les intérêts des enfants eux-mêmes. Verhellen (2000) explique que le mouvement des droits de l'enfant cherche à combattre la théorie de l'incompétence argumentant que la compétence n'est pas un critère pour dénier certains droits aux enfants. Il explique qu'il y a également une dimension stratégique dans ce débat. En effet, si les enfants sont présumés incompetents, ce sera à eux de prouver leurs compétences et il sera difficile de le faire si on ne leur en donne pas l'occasion. Rodham (1973), citée par Hanson, affirme qu'il faudrait renverser le fardeau de la preuve et présumer que les enfants sont capables à moins que le contraire ne soit prouvé dans une situation précise.

La troisième dimension des écoles de pensée est caractérisée par ce que les enfants méritent à savoir leurs droits (Hanson, 2012). Il explique que les droits de l'enfant ont souvent été classés en plusieurs catégories. La catégorisation la plus fréquente est celle des « trois P », à savoir les droits de protection, prestation et participation. Selon

Verhellen (2000), il ne devrait pas y avoir de hiérarchie entre ces trois sortes de droits car tous les droits contenus dans la CDE sont complémentaires et indivisibles. Hanson explique que les tendances « child liberation » et « child welfare » sont souvent opposées à tort, les premières axant plutôt leurs actions sur les droits de participation et les secondes sur la protection. Cependant, il explique que différents auteurs cherchent actuellement à dépasser cette opposition et adoptent une position nuancée en donnant plus de poids à certains droits selon l'âge de l'enfant et sa capacité évolutive à participer. Ainsi, les droits de protection sont mis en avant durant la petite enfance et les droits à la participation prennent graduellement de l'importance au fur et à mesure que l'enfant gagne en capacités. A ce sujet, Hart (1992) propose une échelle permettant de mesurer le niveau de participation de manière graduelle. Les trois premiers échelons que voici sont considérés comme non-participatifs : l'adulte manipule les enfants, l'adulte utilise les enfants pour bien paraître, la participation des enfants est purement symbolique. Les échelons suivants proposent un degré de participation croissant : les adultes confient des tâches aux enfants et les informent, les enfants sont consultés et informés par les adultes, les décisions sont partagées avec les enfants à l'initiative des adultes, des décisions sont prises à l'initiative et sous la direction des enfants, les décisions sont partagées par les enfants et les adultes.

La quatrième dimension à laquelle fait référence Hanson (2012) est celle du dilemme de la différence qui regroupe les trois dimensions évoquées ci-dessus (image de l'enfant, débat sur la compétence et droits égaux ou spéciaux). La question posée par ce dilemme ne trouve, par définition, pas de réponse définitive et unique. Il s'agit de se demander si les enfants doivent être considérés comme égaux aux adultes, leur assurant ainsi la jouissance de tous les droits humains avec le risque que ces droits ne soient pas adaptés à leur situation particulière, ou s'il faut au contraire considérer que les enfants sont fondamentalement différents des adultes en leur reconnaissant des droits spéciaux avec le risque de créer de nouvelles discriminations. Rodham (1973) ajoute que tandis que les premiers assurent l'extension des droits des adultes aux enfants, les seconds reconnaissent que par leur situation particulière de vulnérabilité et de développement de leurs capacités, les enfants ont besoin de droits particuliers.

2.4.3 Ecoles de pensée en droits de l'enfant et courants pédagogiques

En fonction de ces quatre dimensions, Hanson (2012) distingue quatre différentes écoles de pensée, qui ne sont pas à comprendre comme des positions figées et exclusives mais qui donnent une grille de lecture intéressante pour analyser les prises de positions des différents acteurs du champ « droits de l'enfant » dont les enseignants. Pour y parvenir, nous allons les analyser en lien avec les courants pédagogiques car ces deux concepts sont intimement liés dans notre problématique.

| | Paternalisme | Bien-être | Emancipation | Libération |
|---------------------------------|--|---|---|--------------------------------------|
| Image de l'enfant | Etre en devenir et dépendant | Etre en devenir et présent | Etre présent et en devenir | Etre présent et indépendant |
| Capacité | Incapable | Incapable à moins que... | Capable à moins que... | Capable |
| Droits de l'enfant | Pas de droits subjectifs Protection | Protection Prestation Participation | Participation Prestation Protection | Droit à l'autonomie Participation |
| Dilemme de la différence | Droits spéciaux | Droits spéciaux Droits égaux | Droits égaux Droits spéciaux | Droits égaux |

Tableau 1 : Ecoles de pensée en droits de l'enfant selon Hanson (2012)

Vienneau (2007) définit le courant pédagogique comme un cadre théorique et idéologique qui détermine l'orientation générale donnée au processus d'enseignement-apprentissage dans la classe. Il influence les objectifs poursuivis, les moyens mis en place pour les atteindre puis pour mesurer leur réalisation et les rôles que sont appelés à jouer les enseignants et les apprenants. Il ajoute qu'il nous renseigne sur l'ensemble des croyances et des valeurs qui déterminent et délimitent les actions des enseignants. Dans le contexte de notre recherche, il semble donc pertinent d'étudier les écoles de pensée présentées par Hanson (2012) en lien avec les courants pédagogiques présentés notamment par Altet (1997). Pour le faire, nous allons établir des liens entre les apports issus de ces deux domaines. Il convient de préciser que ces liens n'ont pas été établis par ces auteurs et que notre approche est, à notre connaissance, originale.

Selon Hanson (2012), l'école paternaliste voit l'enfant comme un être en devenir qui est totalement dépendant de l'adulte et incapable. Les droits sont par conséquent exclusivement considérés sous l'angle de la protection et il n'y a pas réellement de dilemme puisque les enfants sont considérés comme fondamentalement différents des adultes, méritant exclusivement des droits spéciaux. A l'école, cette position se retrouve dans le courant magistrocentriste présenté par Altet (1997) qui explique que ce courant conçoit l'apprentissage comme une accumulation des savoirs transmis par l'enseignant. L'enfant y est considéré comme incapable d'apprendre par lui-même, il doit écouter et assimiler le savoir préparé puis transmis de manière frontale par l'enseignant.

Toujours selon Hanson (2012), l'école « bien-être » considère principalement les enfants comme des êtres en devenir sans toutefois négliger complètement leurs capacités d'acteurs au présent. Elle considère que l'enfant est d'abord un être ayant besoin de protection puis de prestations. Il peut aussi participer dans certaines circonstances et si les conditions nécessaires sont réunies. Les droits sont tout d'abord spéciaux mais avec également des droits égaux en fonction du contexte. Au niveau scolaire, le courant technocentriste (Altet, 1997) peut s'inscrire dans cette école. Son objectif est de viser la réussite en centrant les activités sur la matière. L'enfant est considéré comme incapable d'apprendre à moins que l'adulte ne mette en place le cadre adéquat et l'accompagne dans le processus. Ainsi, l'enseignant devient l'organisateur et le gestionnaire actif de l'apprentissage, il prépare des situations pédagogiques avec des objectifs graduels et précis. Sur la base de cette structure, les élèves deviennent actifs et tentent d'atteindre les objectifs fixés par l'enseignant qui maîtrise l'évolution des apprentissages. Le fait de considérer également les enfants comme des acteurs présents pousse l'enseignant à différencier son action

pour l'adapter au niveau de l'élève et lui permettre de participer en vue de l'efficacité de l'apprentissage. Altet présente également le courant centré sur la réussite du processus d'apprentissage qui se rapproche de cette école avec un enseignant qui construit, différencie en fonction des caractéristiques des élèves et organise des situations permettant à l'élève de s'approprier le savoir en fonction de sa propre logique. L'accent est donc davantage porté sur les capacités d'acteurs présents que dans le courant technocentriste.

L'école « émancipation » considère principalement l'enfant comme un acteur présent sans oublier qu'il est également un être en devenir (Hanson, 2012). Il ajoute que l'enfant n'a plus à prouver ses compétences, il devient ainsi capable à moins que l'on ne prouve le contraire. Ce renversement implique que la participation soit mise en avant, suivie par des prestations et les notions de protection qui ne peuvent être négligées. L'enfant a des droits égaux mais les droits spéciaux sont également pris en compte. Les courants puerocentristes et sociocentristes présentés par Altet (1997) se rapprochent de cette école de pensée. Le premier conçoit l'apprentissage comme centré sur l'élève qui se développe et s'épanouit en construisant de manière personnelle son savoir par la découverte. L'enseignant est un accompagnateur qui le laisse agir puis l'aide à organiser le savoir en fonction de ses besoins. Le second est centré sur la communication et la participation avec pour objectif de pousser l'élève à agir par société en coopérant avec ses camarades afin de construire le savoir par les interactions sociales durant lesquelles l'enseignant laisse agir les élèves et aide en cas de conflits dans un rôle d'éducateur.

Selon Hanson (2012), l'école libération considère l'enfant uniquement dans sa dimension d'être présent. Il est capable dans toutes situations, il a donc droit à l'autonomie et à l'indépendance. Les droits sont exclusivement considérés sous l'angle de la participation et doivent être égaux à ceux des adultes. Des projets de pédagogies alternatives se rapprochent de ce courant. Illich (1971) propose une société sans école où l'on transforme chaque moment de la vie en une occasion d'apprendre. Les principes sont la liberté de choix et l'absence de hiérarchisation. Neill (1971), quant à lui, a fondé l'école de Summerhill basée sur les principes de liberté et de démocratie. Les enfants sont en auto-gestion totale au niveau de la vie quotidienne de l'école au travers d'un processus démocratique où ils font entendre leurs voix et où chacun exerce son droit à influencer directement la communauté dans laquelle il vit.

2.5 Synthèse

Notre angle d'attaque était d'étudier les représentations sociales des enseignants qui conditionnent la place des droits de l'enfant et de la citoyenneté à l'école primaire valaisanne. Le cadre présenté ci-dessus présente les concepts nécessaires à la compréhension de cette problématique en nous renseignant à la fois sur la construction, les mécanismes et les influences des représentations sociales dans l'enseignement ainsi que sur leurs objets en lien avec notre problématique (droits de l'enfant, citoyenneté et élève). Sur cette base, nous pouvons maintenant formuler nos questions de recherche et poser nos hypothèses.

3. Questions et hypothèses de recherche

Au vu des éléments présentés ci-dessus, il est nécessaire d'analyser les représentations sociales des enseignants qui jouent un rôle déterminant dans la mise

en place du PER et au niveau des résultats du processus éducatif. Notre question de recherche porte donc sur ces dernières :

- Quelles sont les représentations sociales des enseignants sur les droits de l'enfant et l'éducation à la citoyenneté dans l'école primaire valaisanne ?

Sur la base de notre problématique et de notre cadre conceptuel, nous formulons les hypothèses suivantes à notre question de recherche. Nous tenterons de les vérifier après la récolte des données qui permettra ensuite de se pencher sur notre sous-question de recherche. Elles reposent sur le cadre fixé par Lautier (2001) qui explique que les représentations sociales des enseignants qui influencent le plus une situation pédagogique portent sur les partenaires, sur leurs positionnements personnels par rapport à différentes thématiques et sur la tâche à accomplir.

Partenaires : Nous postulons que les représentations sociales au niveau des élèves correspondent à la vision historique de l'enfant et non au nouveau statut consacré par la CDE avec les conséquences suivantes :

- L'enfant serait pensé comme un être en devenir dépendant des adultes et qui se développe vers un stade final grâce à la protection et aux prestations fournies. L'enfant serait uniquement capable de vivre dans l'instant présent sans se soucier des conséquences de ses actes. Il serait donc incompetent à moins qu'il ne prouve le contraire et cette situation justifierait de dénier certains droits. Le monde de l'enfance serait ainsi une situation particulière coupée du monde adulte et caractérisée par des besoins spécifiques impliquant des droits spéciaux. Les enseignants pourraient donc clairement privilégier une exigence du dilemme de la différence présenté par Hanson (2012) en mettant en avant la protection de l'enfant en tenant compte de sa situation particulière. Ces représentations sociales auraient pour conséquence une forme de discrimination ainsi que la non-reconnaissance des droits participatifs qui demandent de traiter les enfants comme des acteurs responsables et capables de penser.
- Les représentations sociales au niveau de l'enfant reposeraient sur un ensemble de valeurs, d'opinions et de croyances qui définirait également les choix au niveau des courants pédagogiques. Ainsi, un lien systématique serait présent entre ces deux notions. Dans notre cas, les positions escomptées étant proches du courant de pensée paternaliste, les enseignants valoriseraient par conséquent le courant pédagogique magistrocentriste.

Positionnement personnel : Nous postulons, conformément aux apports de Zermatten (2005), que les droits de l'enfant restent un concept abstrait et que les représentations sociales des enseignants ne correspondent pas aux avancées proposées par la CDE avec différentes conséquences :

- Les droits de l'enfant seraient associés aux piliers historiques de protection et de prestation alors que le pilier de participation qui consacre le nouveau statut de l'enfant serait absent. Par conséquent, les principes généraux seraient imaginés sous l'angle du droit à la vie, à la survie et au développement, de la non-discrimination et de l'intérêt supérieur de l'enfant

alors que le principe de la prise en compte de son opinion pourrait ne pas apparaître.

- Toujours sur la base de Zermatten (2005), la notion d'enfant sujet de droits serait un schème étrange mal accepté par les enseignants. Cette notion engendrerait des résistances et des réticences car elle serait associée à une source de conflits avec l'adulte. Au niveau de la place des droits de l'enfant à l'école, les enseignants reproduiraient l'articulation systématique entre droits et devoirs identifiée dans l'historique de l'école valaisanne et ils pourraient reconnaître uniquement les droits à et par l'éducation selon la classification de Wilson (2003) alors que les droits dans l'éducation ne seraient pas présents. Le défi identifié par Le Gal (2008) concernant la participation réelle des enfants ne serait donc pas relevé.
- Concernant la citoyenneté, nous postulons qu'elle serait valorisée par les enseignants car elle fait partie de leurs pratiques courantes comme le montre l'historique de l'école valaisanne et leurs représentations sociales porteraient sur une vision large de la citoyenneté au sens d'Audigier (2011).

Tâche à accomplir : Nous postulons que les représentations sociales des enseignants au niveau de l'enfant ainsi que des droits de l'enfant et de citoyenneté constituent le cadre de référence à partir duquel ils envisagent la tâche à accomplir, à savoir l'enseignement et l'éducation aux droits de l'enfant et à la citoyenneté :

- Les droits de l'enfant n'étant pas inscrits dans les plans d'études et restant un concept abstrait pour les enseignants, nous postulons qu'ils n'ont pas de vision claire de la tâche à accomplir à ce niveau. Les enseignants ne feraient pas de distinction avec la citoyenneté qui est fortement ancrée dans leurs représentations et ils valoriseraient cette approche.
- Concernant la place de la citoyenneté à l'école, nous postulons que les défis présentés pour le cycle d'orientation par Oser et Reichenbach (2000) se retrouvent à l'école primaire avec une prévalence de l'enseignement sur l'éducation. Les élèves seraient récipiends d'une éducation citoyenne plutôt qu'acteurs et le décalage entre valeurs enseignées et réalité vécue pourrait donc persister. Les aspects juridico-institutionnels et les principes citoyens seraient présentés uniquement comme des savoirs objectifs au même titre que les droits de l'enfant s'ils sont présents.
- Cette problématique serait accentuée par la présentation du PER. En effet, les enseignants pourraient centrer leurs actions sur le pôle « citoyenneté et institutions » qui a acquis le statut de discipline scolaire gagnant ainsi en importance. Les pôles « pratique citoyenne à l'école » et « citoyenneté et enjeux de société » seraient traités de manière secondaire car ils portent sur des capacités transversales et font partie du pilier de formation générale qui n'est pas évalué, ce qui constituerait un handicap pour que la vulgate soit reconnue. Concrètement, les enseignants pourraient viser des compétences cognitives avant des compétences éthiques et sociales.

Cette analyse va dégager des valences positives et négatives entre les représentations sociales des enseignants et les avancées proposées par le PER au

niveau des droits de l'enfant et de la citoyenneté. Ces résultats seront ensuite étudiés au travers de notre sous-question de recherche qui a pour objectif d'opérationnaliser les informations récoltées en fournissant des apports concrets concernant la rédaction des moyens d'enseignement :

- Sur quels éléments faut-il axer les moyens d'enseignement pour qu'ils permettent de concrétiser les avancées du PER en matière d'éducation aux droits de l'enfant ?

4. Méthodologie de recherche

4.1 Choix et logique de la méthode de recherche

Pour répondre à nos questions et analyser nos hypothèses, nous allons utiliser une approche multi-variée car seule cette dernière permet de révéler la complexité des représentations sociales selon Abric (2003). Cette approche repose sur trois dimensions identifiées dans notre partie théorique :

- Partenaires : Représentations sociales sur l'enfant ;
- Positionnement personnel: Représentations sociales sur les droits de l'enfant et la citoyenneté ;
- Tâche à accomplir : Représentations sociales sur la place des droits de l'enfant et de la citoyenneté à l'école.

Au départ de notre méthode se trouvent les entretiens exploratoires qui, selon Blanchet et Gotman (1992), « ont pour fonction de mettre en lumière les aspects du phénomène auxquels le chercheur ne peut penser spontanément, et de compléter les pistes de travail suggérées par ses lectures » (p. 43). Dans notre cas, ils nous ont notamment permis d'enrichir notre cadre conceptuel avec l'apport des courants pédagogiques qui facilitera le recueil de données car nous avons remarqué que les enseignants avaient besoin de situer leurs pratiques par rapport à cet ancrage avant de se positionner au niveau de la place des droits de l'enfant et de la citoyenneté à l'école. En effet, ces entretiens ont mis en lumière la difficulté pour les enseignants à présenter leurs visions de la tâche à accomplir. Cette demande est, en effet, complexe et abstraite lorsqu'elle repose uniquement sur un entretien. Pour y remédier, nous avons opté pour une méthode de recherche qui se veut innovante en présentant une combinaison entre la technique du réseau d'association (Abric, 2003) et celle de l'entretien semi-directif présentée notamment par Berthier (2004).

Cette association se construit suivant la logique de notre hypothèse formulée plus haut à savoir que les représentations sociales de l'enseignant sur les droits de l'enfant et la citoyenneté ainsi que sur ses élèves devraient conditionner sa vision de la tâche à accomplir. Partant de là, notre méthode se construit sur la logique suivante : les enseignants pourront d'abord construire des réseaux d'associations autour de trois mots-stimulus (droits de l'enfant, citoyenneté, enfant). Ils leur serviront ensuite d'appui lors d'un entretien semi-directif permettant ainsi de recueillir leurs visions de la tâche à accomplir de manière plus aisée et plus pointue.

Concrètement, nous allons utiliser en premier lieu la méthode du réseau d'associations présentée par Abric (2003) afin de respecter au maximum la nature projective de cette technique et d'éviter ainsi des inputs informatifs induits par les contenus plus structurés de l'entretien qui peuvent offrir des ancrages extrinsèques.

Selon Abric, cette technique repose sur un ou plusieurs mots-stimulus choisis en cohérence avec les objectifs de la recherche et présentés sur différentes feuilles. Comme expliqué plus haut, nous en avons retenu trois : droits de l'enfant, citoyenneté, enfant. Nous allons prêter une attention particulière à l'ordre dans lequel nous ferons passer ces mots pour ne pas influencer les représentations. Ainsi, nous avons commencé avec le mot « enfant » qui a une connotation neutre puis le mot « citoyen » qui est déjà orienté et finalement les droits de l'enfant qui ont une forte connotation. Sur la base de ces mots, les enseignants vont construire un réseau d'associations en ajoutant des termes, en les organisant et en indiquant leur valeur et leur importance. Abric explique que cette méthode permet de détecter les contenus et la structure du champ sémantique liés aux représentations sociales. De plus, il ajoute que c'est un outil attrayant pour les sujets de l'étude par sa simplicité car il ne donne pas le sentiment que l'on est en train d'évaluer leurs compétences à propos de la thématique en question, ce qui réduit l'effet de désirabilité sociale des réponses.

Dans un second temps, nous avons opté pour la méthode de l'enquête par entretiens qui est idéale pour analyser les systèmes de représentations et les pratiques sociales selon Blanchet et Gotman (1992). Ils précisent qu'elle permet d'analyser le sens donné par les acteurs à leurs pratiques en mettant en évidence les systèmes de valeurs et les repères normatifs à partir desquels ils s'orientent. La discussion et le questionnement permettent de faire passer un contenu inconscient à l'état de conscient chez le locuteur toujours selon Blanchet et Gotman. Cette méthode semble donc très complémentaire avec la première en offrant des informations qui ne peuvent pas apparaître dans le réseau d'associations. En contrepartie, ce dernier joue le rôle d'appui à la discussion en offrant un repère concret aux enseignants lors des entretiens. Pour y parvenir, nous avons opté pour des entretiens de type semi-directifs qui permettent de répondre à des exigences pouvant sembler contradictoires (Berthier, 2004). À ses yeux, l'objectif est de créer un discours linéaire chez la personne interviewée en adoptant à la fois une attitude non-directive et directive. La première permet d'accéder à des représentations sociales en explorant les pensées des enseignants et la seconde permet de maintenir une interrogation méthodique afin d'obtenir des réponses sur des concepts précis fixés par la recherche en demandant les approfondissements nécessaires. Le cadre est donc relativement souple mais il convient de recentrer l'entretien sur les objectifs lorsqu'il s'en écarte et de s'assurer que les questions sur lesquelles l'enseignant ne viendrait pas de lui-même soient abordées le plus naturellement possible.

Notre méthode de recherche s'appuie donc sur les théories de Deslauriers et Mayer (2000) qui expliquent que « le fait de recourir à plusieurs techniques de collecte de données permet de trianguler les données et d'obtenir ainsi une meilleure compréhension de la situation » (p. 137). Cette démarche qualitative implique le choix d'un échantillon précis ainsi que l'élaboration d'instruments de récolte de données. Nous allons présenter ces points ci-dessous.

4.2 Choix de l'échantillon et réflexion éthique

Avant de détailler le choix de notre échantillon, nous allons exposer une réflexion basée sur les principes éthiques de la recherche sociale fixés par le fonds québécois de la recherche sur la société et la culture (2002) qui explique que toute recherche sociale est porteuse d'enjeux. Afin de garantir le respect des enseignants participant à notre recherche, nous devons assurer un consentement libre et éclairé ainsi que la

confidentialité des données et des résultats obtenus. Ainsi, nous avons rédigé un document écrit qui présente les informations nécessaires pour permettre aux enseignants de participer en toute connaissance de cause (annexe 1). Cette étape a nécessité une attention particulière car cette information ne devait pas interférer dans notre recherche en influençant les réponses fournies par les enseignants. Pour y parvenir, nous avons uniquement donné les informations de base sachant que suite aux entretiens ils pourraient obtenir les informations complémentaires souhaitées et que les résultats de la recherche leur seront communiqués. La confidentialité sera assurée au travers de l'anonymat des données recueillies et l'absence d'informations permettant de les identifier par recoupements. C'est pour cette raison que le nom de la commune ne sera pas mentionné et que nous avons proposé un lieu de rencontre hors du centre scolaire.

Nous avons ensuite sélectionné un échantillon varié, sur la base des apports de Ruquoy (1995), qui explique que pour une étude qualitative : « le critère qui détermine la valeur de l'échantillon devient son adéquation avec les objectifs de recherche en prenant comme principe de diversifier les personnes interrogées et en vérifiant qu'aucune situation importante n'a été oubliée » (p. 72). Sur cette base, nous avons retenu, pour des questions de faisabilité, quatre enseignants valaisans pour participer à notre étude de cas en respectant les variables classiques d'âge et de sexe. De plus, nous avons opté pour des enseignants de 5^e et 6^e primaire (7^e et 8^e HarmoS) afin de respecter le cadre de notre recherche.

| Enseignants | 1 | 2 | 3 | 4 |
|-----------------------|---|--------|------------------|--|
| Sexe | F | F | M | M |
| Age | 55 ans | 24 ans | 49 ans | 27 ans |
| Formation | Ecole normale Formation continue : « living values » | HEP-VS | Ecole normale | HEP-VS Formation continue : « collaboration » |
| Degré primaire | 6 P | 5-6P | 5P | 5-6P |

Tableau 2 : Présentation de l'échantillon de recherche

Il convient de préciser que tous ces enseignants ont déjà suivi les journées d'introduction et de formation au PER qui présentent ses objectifs, sa logique et son fonctionnement sans toutefois insister de manière appuyée sur les contenus. Cette variable était importante afin d'éviter une situation inégale entre les enseignants qui aurait engendré un biais dans notre analyse.

4.3 Présentation des instruments de récolte des données

Comme expliqué ci-dessus, nous allons procéder en deux temps. Premièrement, la méthode du réseau d'associations a pour objectif de nous renseigner sur le contenu et la structure du champ sémantique des représentations des enseignants au niveau des droits de l'enfant, de la citoyenneté et de l'enfant. Pour y parvenir, nous avons adapté le dispositif présenté par Abric (2003) qui précise que ce dernier est flexible en fonction des besoins de la recherche. Voici le modèle retenu (annexe 2) :

- a) L'enseignant construit un réseau d'associations sur la base de mots-stimulus donnés (enfant, citoyenneté et droits de l'enfant) en notant tous les termes qui lui viennent à l'esprit. Cette activité nous renseigne sur les contenus du champ de la représentation ainsi que sur les notions accessibles.

- b) Dans un second temps, l'enseignant est invité à placer des ramifications et à ajouter des connexions entre les mots ou alors à les grouper. Cette activité permet de découvrir la structure du champ de représentation et son organisation. Elle aide également à construire une trame de lecture à partir du réseau associatif. L'enseignant est ensuite invité à indiquer la valeur qu'il attribue aux termes choisis qui peuvent être positifs, négatifs ou neutres afin de lever toute ambiguïté. Cela nous renseigne sur l'orientation générale des représentations de l'enseignant sur le sujet d'étude. L'intérêt de cette mesure, selon Abric (2003), est qu'elle est produite par les évaluations de l'enseignant lui-même et non pas par une analyse faite a posteriori par le chercheur.
- c) Troisièmement, l'enseignant va classer les termes par ordre d'importance. Selon Abric (2003), cette activité permet de mieux cerner l'organisation de la représentation car l'ordre d'apparition des concepts ne correspond pas toujours à leur ordre d'importance.

Les entretiens semi-directifs vont ensuite se dérouler avec l'appui des réseaux d'associations qui seront sous les yeux des enseignants et à l'aide de notre guide d'entretien (annexe 3). Il contient, selon les indications de Blanchet et Gotman (1992), l'ensemble organisé des thèmes à explorer et les stratégies d'interventions visant à maximiser les apports avec des sous-questions à poser en cas de besoin. Il porte ainsi au départ sur les représentations sociales au niveau de l'enfant, de la citoyenneté et des droits de l'enfant afin d'affiner et de compléter les informations issues des réseaux d'informations. Ce fil rouge porte ensuite sur les représentations sociales des enseignants au niveau de la place des droits de l'enfant de la citoyenneté à l'école. Il est important de parler de « place à l'école » et non d'enseignement ou d'éducation car ces notions influenceraient les réponses. Ces entretiens semi-directifs seront enregistrés à l'aide d'un dictaphone avant d'être transcrits afin d'en faciliter l'analyse.

4.4 Méthode d'analyse des données

Le fond de l'analyse porte sur les données récoltées dans les entretiens semi-directifs qui seront étudiées, dans un premier temps, avec la méthode par entretien (Blanchet et Gotman, 1992) qui permet de parcourir les thèmes de l'entretien afin de mettre en évidence la construction particulière du discours et de mettre à jour les représentations sociales. Les données récoltées grâce aux réseaux d'associations seront intégrées à cette analyse en fournissant certaines précisions lorsque cela s'avère nécessaire. En effet, elles fournissent des informations au niveau du contenu de la représentation et de son orientation générale, de l'accessibilité des notions ainsi que de la structure et de l'organisation du champ de représentations.

Dans un second temps, l'analyse thématique (Blanchet et Gotman) qui défait la singularité du discours en découpant transversalement dans tous les entretiens ce qui a trait à un même thème nous permettra de synthétiser les contenus afin de tester les hypothèses de notre travail. Cela permettra ensuite de faire le lien avec nos sous-questions en recherchant une cohérence thématique inter-entretiens afin d'identifier des éléments sur lesquels axer les moyens d'enseignement. Ce dernier point se fera notamment au travers de valences positives et négatives entre les représentations des enseignants et les visées du PER présentées dans la partie théorique.

Partie empirique

5. Analyse par entretien des données

Nous allons maintenant analyser les données récoltées grâce aux instruments présentés ci-dessus. Dans un premier temps, nous allons étudier le discours de chaque enseignant séparément sur la base des réseaux d'associations qu'ils ont construits (annexe 2) et de la grille d'analyse des entretiens présentée en annexe (4). Ces éléments seront étudiés à la lumière des apports des cadres théoriques et conceptuels. Pour ce faire, nous allons utiliser la structure de nos hypothèses qui permet d'analyser les représentations sociales des enseignants sur trois niveaux :

- Partenaires : Représentations sociales sur l'enfant ;
- Positionnement personnel: Représentations sociales sur les droits de l'enfant et la citoyenneté ;
- Tâche à accomplir : Représentations sociales sur la place des droits de l'enfant et de la citoyenneté à l'école.

5.1 Enseignante 1

5.1.1 Hypothèse 1 : enfant

Au niveau de l'enfant, son réseau d'associations comporte quatorze notions. Elle présente une vision positive de l'enfance, mais pas idéalisée pour autant, car elle met en avant cinq éléments ayant une connotation négative à ses yeux : la responsabilité, la concentration, l'endurance, la politesse et le zapping.

Durant l'entretien, elle présente principalement l'enfant comme un être présent qu'il faut introduire « petit à petit à participer » car elle ne pense pas qu'il y ait « une coupure, c'est une éducation. Tu apprends à être citoyen déjà quand tu commences à deux ans au jardin d'enfants ». Elle se positionne donc contre la théorie des stades de développements successifs à respecter. Elle pense, proche des explications de Hanson (2012), que la barrière des 18 ans est arbitraire et qu'elle ne concerne que le droit de vote par exemple mais que « c'est toute la vie que tu apprends à être citoyen ». Elle ajoute, au travers de l'exemple de l'écologie, que les enfants sont des acteurs à part entière (au sens de Lee, 2001) et qu'il faut leur « faire comprendre aussi qu'ils ont un rôle à jouer et qu'ils ont un rôle à jouer tout de suite ».

Elle renverse le fardeau de la preuve comme escompté par Rodham (1973) et considère que les enfants sont capables à moins qu'ils ne prouvent le contraire. Elle trouve important « que les enfants aient le choix » car ils ont les compétences pour le faire. Elle donne l'exemple suivant : « s'ils ne veulent pas faire d'études, on doit l'accepter ». Elle explique, rejoignant Lansdown (2001), que c'est à l'adulte de mettre en place les dispositifs permettant à l'enfant de participer efficacement car « c'est difficile pour eux sans aide ». Elle ajoute ensuite une notion de protection et précise que cela doit être fait « d'après leur âge ». Ainsi, lorsqu'une situation est trop complexe à gérer, « c'est à toi de protéger ton enfant » qui est également un être en devenir « c'est l'avenir de demain, c'est notre avenir ces enfants ».

Au niveau des droits que l'enfant mérite, son discours axé sur la participation penche vers des droits égaux mais elle précise également que « c'est impossible que les enfants aient tous les mêmes droits que les adultes. On peut pas avoir, à sept ans, le

droit de conduire une voiture quand même ». Elle explique le besoin de droits spéciaux dans certaines situations particulières par le fait que « c'est à l'adulte de protéger les enfants. Il ne faut pas oublier non plus qu'ils ont droit à l'enfance aussi ». Son discours présente donc une articulation entre les trois piliers de la CDE qui est importante selon Verhellen (2000). Les trois piliers ne sont pas hiérarchisés mais utilisés en fonction des besoins des enfants et de leurs capacités évolutives.

| Ecole de pensée | Emancipation |
|---------------------------------|---|
| Image de l'enfant | Etre présent, être en devenir |
| Capacité | Capable à moins que ... |
| Droits de l'enfant | Participation (échelons 4 à 6), prestation, protection |
| Dilemme de la différence | Droits égaux, droits spéciaux |

Tableau 3 : Représentations sociales de l'enseignante 1 sur l'enfant

Au niveau pédagogique, elle se situe dans les courants puero et sociocentristes. Elle conçoit son rôle d'enseignante ainsi : « leur laisse la place pour développer les connaissances ... je ne suis pas la mère oiseau qui gave les oies avec le savoir. Je leur dépose pas tout prêt dans le bec, c'est eux qui le construisent ». Elle cherche donc à offrir un cadre qui permette la participation des enfants comme recommandé par Majerus (2007). Pour y parvenir, elle explique : « je les laisse avancer et gérer leurs apprentissages. Et puis, au fur et à mesure, s'ils sont bloqués, ils vont chercher l'information ou vers moi ou vers d'autres élèves ou dans des bouquins, etc. ». Au niveau de l'organisation, elle dit faire « un programme et c'est très rare que j'aie suivi ce programme toute la journée. Je le fais parce qu'il me faut un fil conducteur ... J'utilise ce que les enfants m'apportent ». Concernant les élèves, elle attend « des capacités à collaborer pour comprendre ensemble et le respect de l'autre ». Elle exemplifie ainsi : « on regarde qui peut aller aider qui et puis on va donner un coup de main et on va s'entraider ». Elle attend également « un minimum d'endurance et de concentration ». Son enseignement est donc congruent avec ses représentations sociales de l'enfant puisqu'il est axé sur un enfant acteur qui participe avec un adulte qui intervient en cas de besoin.

5.1.2 Hypothèse 2 : droits de l'enfant et citoyenneté

Au niveau des droits de l'enfant, son réseau d'associations présente onze notions et une orientation générale positive. Conformément aux théories de Verhellen (2000), elle présente les trois piliers de la CDE qui sont indivisibles à ses yeux :

- Prestations : « avoir un toit, avoir de quoi manger, avoir le droit à l'éducation et à la santé et le médecin ».
- Protection : « on les surprotège pour un tas de choses mais quand même tout le temps on leur dit : il faut que tu travailles, il faut que tu aies des résultats, il faut faire un collège ».
« les enfants doivent savoir quels sont leurs droits ... j'ai des gamins à l'école qui mériteraient d'avoir du soutien ».

Elle introduit le pilier de participation en pointant cette problématique : « à force de surprotéger les enfants, les parents décident tout pour eux quelque part ». Ces derniers sont d'ailleurs connotés négativement dans son réseau d'associations et elle donne l'exemple suivant : « c'est la faute des parents qui organisent des emplois du temps hyper chargés sans consulter les enfants ». Elle explique que la participation

est pourtant nécessaire et il est important : « qu'ils aient la possibilité de faire des choix dans leur vie sur ce qu'ils veulent faire ». Pour y parvenir, elle décrit ensuite, proche des théories de Meirieu (2002), la nécessité de la mise en place par les adultes de conditions favorables à la participation : « je trouve que c'est à l'adulte de leur apprendre tout ça et de les faire participer parce que les enfants, même s'ils ont envie, c'est difficile pour eux sans aide ». Dans cette optique, elle a fonctionné « en les informant de tout ce qu'ils pouvaient comprendre d'après leur âge et en écoutant leurs avis quand c'était possible ». Elle précise que cela lui permet de : « les introduire petit à petit à participer » et elle termine avec un lien entre participation et protection : « après leur dire dans telles situations tu as le choix entre ça et ça. Et ensuite, il y a des moments où c'est à toi de protéger ton enfant. Tu pourras pas lui donner le choix comme ça ».

Au niveau scolaire, elle affirme que les droits de l'enfant ont leur place : « je suis sûre que oui ». Elle reconnaît également, en plus des droits à l'éducation, les droits par l'éducation présentés par Wilson (2003). En effet, elle vise à maximiser le potentiel de chaque élève, elle valorise la notion l'enfant sujet de droits et elle contribue à la diffusion des droits de l'enfant qui sont importants à ses yeux : « les enfants doivent savoir quels sont leurs droits ». Elle prend également en compte les droits dans l'éducation répondant ainsi aux défis identifiés par Le Gal (2008). Elle valorise ainsi une participation réelle des enfants et précise que « c'est important au quotidien dans les valeurs de vie ». Dans un deuxième temps, elle ajoute que dans le contexte suisse les enfants « ont aussi des devoirs, ça va ensemble ... des devoirs de respecter, d'être poli avec l'adulte, de pas toujours couper la parole aux gens ». Elle démontre toutefois dans son réseau d'associations que les devoirs et les règles, auxquels elle attribue une connotation négative, passent au second plan par rapport aux droits de l'enfant et elle les classe en dernière position.

| Catégories | Présent dans le discours ou le réseau |
|-------------------------------|---|
| Principes généraux | Les quatre principes sont présents |
| Piliers de la CDE | Participation, prestation, protection |
| Enfant sujet de droits | Connotation positive |
| Droits/Devoirs | Droits (+), devoirs au second plan (-) |
| DE à l'école | Droits à, dans et par l'éducation Devoirs au second plan |

Tableau 4 : Représentations sociales de l'enseignante 1 sur les droits de l'enfant

Au niveau de la citoyenneté, ses représentations sociales portent sur une vision au sens large comme celle présentée par Audigier (2011) et elle précise que la citoyenneté « n'a rien à voir avec la politique ». Elle présente une articulation entre différentes compétences :

- Cognitives : Elle explique que « les enfants doivent savoir quels sont leurs droits » et ajoute qu'il est ensuite nécessaire de les mobiliser au même titre que leurs libertés individuelles. Ces connaissances portent également sur les aspects normatifs qu'elle connote cette fois-ci positivement dans son réseau d'associations avec les lois et les règles de vie ainsi que la connaissance des droits de l'autre : « sinon il n'y a pas de citoyenneté possible ». Elle traite également le fonctionnement de la démocratie et les mécanismes du débat qui permettent aux élèves de participer. Elle explique que ses élèves connaissent ces pratiques : « ils disent on fait de la Landsgemeinde, donc la

pratique à la main levée ». Elle axe également son travail sur les valeurs de vie qui sont centrales dans son discours et elle établit un lien avec les droits humains.

- **Ethiques :** Elle « ne dissocie pas la citoyenneté du respect de l'autre » et les valeurs de vie ont une place centrale dans son discours. Etre citoyen c'est « s'investir dans la vie publique autour de soi » car chacun « a besoin des autres ». Elle donne des exemples de travail dans des associations, d'entraide au sein de sa commune et explique que « ces valeurs c'est vraiment la base de tout ». Elle précise que des réflexions sur la situation d'autres personnes au travers des enjeux de société sont indispensables : « c'est seulement comme ça que tu les rends citoyens ».
- **Sociales :** A ses yeux, « la citoyenneté c'est apprendre à vivre en communauté avec les autres, à respecter les lois ... elles permettent un cadre de vie quand même ». Elle ajoute : « être un bon citoyen c'est un petit peu être ouvert sur les autres, être à l'écoute des autres ». Les compétences attendues portent sur « l'entraide, la coopération, le respect de l'autre, la politesse, la joie ».

5.1.3 Hypothèse 3 : place des droits de l'enfant et de la citoyenneté à l'école

Concernant l'enseignement et l'éducation aux droits de l'enfant et à la citoyenneté, elle présente dans un premier temps sa vision de la tâche à accomplir pour les droits de l'enfant à l'école. Elle explique que les enfants doivent connaître leurs droits qui ne doivent cependant pas rester uniquement un savoir objectif. Elle donne un exemple : « quand on arrive à la journée des droits de l'enfant, on a quelque chose, mais moi je trouve que c'est pas un jour par année qu'on parle de ça ». Elle explique que « les enfants doivent savoir quels sont leurs droits ... c'est tous les jours, au quotidien ». Ils doivent apprendre à les mobiliser car elle juge que certains élèves en auraient besoin dès maintenant. Elle donne également un exemple d'apports pour le futur concernant les apprentis : « savoir quels sont tes droits dans le travail que tu vas faire, qu'est-ce que tu peux accepter qu'on te dise ou qu'on te fasse faire parce qu'il y a des patrons qui abusent ».

Après avoir présenté les piliers de protection et de prestations séparément, elle traite conjointement, durant le reste de l'entretien, le pilier de participation et la citoyenneté. Elle précise d'emblée : « je trouve que, pour moi, l'éducation est prioritaire par rapport à l'enseignement ». Cette vision teinte l'ensemble de son projet de formation. A son avis, la combinaison des trois pôles du PER devrait permettre aux élèves d'être responsables et de participer en sachant comment fonctionne la société et « de savoir que quoi qu'ils feront dans leur vie, les décisions qu'ils prendront, il y aura toujours une conséquence directe aux actions qu'ils posent ». Elle précise que « c'est important de faire les trois, mais je pense que c'est des choses qui se font à des âges différents ». Ainsi, le pôle « citoyenneté et institutions » est « aussi important mais ça doit se faire peut-être plus tard qu'en primaire » car elle pense « qu'ils sont plus réceptifs à cet âge » alors que les élèves des degrés primaires ne sont pas intéressés par les aspects juridico-institutionnels avec « tout ce qui touche aux institutions suisses, au système politique suisse ».

Le pôle « pratique citoyenne à l'école », au contraire, « s'apprend déjà à l'école primaire parce que l'école c'est déjà une petite société si on veut ». Ces apprentissages passent par des compétences éthiques et sociales avec « des

valeurs de vie au quotidien». Elle souhaite «leur apprendre le respect, leur apprendre la politesse, les responsabiliser dans les choix». Elle donne l'exemple d'activités menées autour de ces valeurs et explique que «ça a changé l'ambiance de classe, parce que, tout d'un coup, tu es obligé d'être attentif à l'autre». Elle précise que ce pôle permet de mettre en avant le droit à la participation qui est essentiel à ses yeux. Elle donne différents exemples dont celui-ci : « quand on fait des conseils de classe où tu dois : 1. Le respect de la parole de l'autre et laisser le temps de parole, 2. Voter ». Elle explique que ce conseil de classe définit notamment les règles de vie à l'école et les enfants peuvent donc participer de manière significative.

Elle juge également intéressant le pôle « citoyenneté et enjeux de société », toujours dans cette idée de participation, car les enfants peuvent déjà prendre conscience « qu'ils ont un rôle à jouer tout de suite ». Elle ajoute qu'en s'intéressant aux problèmes de société « tu touches à l'écologie, au respect de la vie, tu touches à la connaissance de l'autre et puis tu apprends de l'autre ». Elle juge « important de les ouvrir à la conscience parce que c'est seulement comme ça que tu les rends citoyens. Tu les rends responsables » car ils découvrent que « les choix qu'ils peuvent faire t'amènent toujours à une conséquence directe ». Elle explique que l'étude des enjeux de société donne du sens aux demandes quotidiennes et elle avance l'exemple de l'économie d'eau. De plus, elle essaye d'impliquer sa classe dans des événements locaux. Elle explique entre autres que sa classe a participé à sa façon suite à un drame qui a eu lieu dans la région : « on a écrit une lettre et on a fait des dessins pour les parents via l'ambassadeur et après à la police ».

Au vu des ces éléments, elle se positionne donc clairement pour une approche de formation générale qu'elle juge positive car elle pense qu'actuellement : « on n'a pas de place dans la grille horaire pour faire ça ». Elle ajoute que « c'est comme ça qu'on apprend à être un bon citoyen. Parce qu'être un citoyen c'est vivre avec les autres. C'est pas apprendre par cœur des règles. » Par contre, elle se positionne contre l'apparition de la discipline scolaire : « j'ai pas du tout envie de faire ça comme une discipline scolaire. Pour moi, ça donne une mauvaise image de la citoyenneté ». Elle précise : « j'ai pas envie de dire toi, tu es un bon citoyen, tu as 5,5 et toi, tu es un mauvais citoyen qui vaut 3,5 ». Cette démarche ne correspond pas à sa vision de la citoyenneté : « C'est pas ça la citoyenneté. C'est justement qu'on est tous différents et qu'on a tous quelque chose à amener ». Suivant cette idée, elle avance que « le but c'est d'apprendre à être citoyen, pas d'évaluer ... On est citoyen pour le respect de l'autre ».

| Catégories | Présent dans le discours ou le réseau |
|-------------------------|--|
| Thématiques | Droits de l'enfant et citoyenneté |
| Enseignement/Education | Education prioritaire et enseignement |
| Pôles du PER | Pratique citoyenne à l'école Citoyenneté et enjeux de société |
| Compétences | Sociales, éthiques et cognitives |
| Capacités transversales | Participation, collaboration, communication |
| Connaissances | Droits de l'enfant Règles de vie commune et société actuelle |
| Approche valorisée | Formation générale, capacités transversales |

Tableau 5 : Représentations sociales de l'enseignante 1 sur la tâche à accomplir

5.2 Enseignant 2

5.2.1 Hypothèse 1 : enfant

Au niveau de l'enfant, son réseau d'associations comporte sept notions-clés dont une seule est évaluée négativement : les disputes. Durant l'entretien, elle présente une vision idéalisée de l'enfant proche de celle du 19^e siècle en insistant sur « la joie de vivre et l'innocence », « la créativité et la curiosité », « leur énergie » et « leur sincérité ». Elle reproduit également la séparation entre le monde artificiel de l'enfance : « c'est leur monde à eux » et de la société appelée monde adulte : « ils ont beaucoup d'idéaux, ils ne se rendent pas compte de la réalité, ils sont encore dans le monde de l'enfance qui est protégé ».

Au niveau de la société, elle considère l'enfant, « porteur d'espoir pour l'avenir », comme un être en devenir car l'enfance est « la période où ils grandissent, où ils se construisent pour leur vie ». Cette position repose sur une vision téléologique de l'être humain qui évolue vers un stade final et optimal présentée par Hanson (2012). Elle se réfère, comme c'est souvent le cas selon Hanson, à des stades de développements successifs et graduels qui fixent les âges à partir desquels les enfants sont capables d'accomplir certaines actions. Par exemple, elle estime difficile avant la majorité de « participer parce que déjà eux, je pense qu'ils le font peu et ils ne vont pas dans une réunion dire leur avis ». Elle explique ce fait « d'une part parce qu'ils ne sont pas assez sûrs d'eux et d'autre part car ça ne se fait pas en fait ». Les enfants semblent donc incapables de poser des choix réfléchis et ils doivent faire confiance aux adultes jusqu'à 18 ans : « je trouve que c'est assez juste. D'ailleurs, ils ont fixé le droit de vote à cet âge-là ».

Les enfants sont, par conséquent, décrits comme des êtres incapables et « dépendants quand même des adultes ». Elle précise qu'un enfant a besoin de protection et de prestations, « qu'on lui mette un cadre et puis qu'on l'oblige parce qu'on sait que c'est pour son bien ». La participation est clairement absente et elle précise que les enfants sont des citoyens car « s'ils font une action, il y a déjà des conséquences ... leurs gestes ont un impact sur la société et les autres » mais « qu'ils n'ont pas à prendre des décisions pour des adultes, pour la société qui est quand même un peu différente de ce qu'ils imaginent ». Ses représentations sociales se traduisent au niveau du dilemme de la différence. Elle privilégie une seule dimension avec l'importance de reconnaître des droits spéciaux aux enfants qui sont fondamentalement différents des adultes : « il faut encore plus de droits parce que c'est vrai qu'ils sont encore plus vulnérables, il faut encore plus se battre pour qu'ils soient respectés ».

Au niveau de l'école qui est « un lieu qui est créé pour eux », ses représentations sociales sont quelque peu différentes et le pilier de protection devient moins prépondérant. Elle considère l'enfant toujours dans sa dimension d'être en devenir mais également d'être présent qui acquiert certains droits égaux qu'elle ne définit pas. Elle explique « qu'ils évoluent quand même et ils deviennent de plus en plus indépendants » même s'ils « ont encore besoin d'un cadre et, si on les laisse, ils sont un peu perdus ». Les enfants sont toujours considérés incapables mais à moins qu'ils ne prouvent le contraire car elle pense qu'au fil des expériences, ils vont comprendre la nécessité de ce cadre et « ils vont le fixer gentiment par eux-mêmes comme nous les adultes ». Elle ajoute que « c'est l'âge quand même où ils commencent à réaliser qu'il peut y avoir des conséquences ». Elle trouve positif « que eux puissent donner leurs avis » mais le fardeau de la preuve reste très présent et leurs avis sera pris en

compte « si c'est faisable et que c'est pas mauvais pour eux ». Elle donne des exemples portant sur les niveaux quatre et cinq de l'échelle de la participation de Hart (1992) qui semblent pourtant s'apparenter à de la participation purement symbolique à ses yeux.

| Ecoles de pensée | Paternalisme | Bien-être |
|--------------------------|------------------------------|---|
| Lieux | Société | Ecole |
| Image de l'enfant | Etre en devenir Dépendant | Etre devenir Etre présent |
| Capacité | Incapable | Incapable à moins que ... |
| Droits de l'enfant | Protection Prestations | Protection et prestations Participation (échelons 3-4-5) |
| Dilemme de la différence | Droits spéciaux | Droits spéciaux et droits égaux |

Tableau 6 : Représentations sociales de l'enseignante 2 sur l'enfant

Au niveau pédagogique, elle se situe proche du courant technocentriste. Elle conçoit son rôle d'enseignante ainsi : « leur enseigner quelque chose avec toutes les matières scolaires et après c'est ... de les aimer, de leur montrer qu'ils ont de la valeur ». Elle ajoute « qu'ils ont besoin de ça pour se construire et pour prendre confiance en eux ». Concernant les apprentissages, elle explique procéder de différentes manières : « leur présenter la connaissance, soit ils la découvrent par eux-mêmes, soit par groupes, soit je leur présente moi, ça dépend la difficulté et puis après de la faire eux-mêmes appliquer, les laisser travailler ». Elle précise qu'elle fait les choix elle-même et qu'elle prépare les étapes « en fonction de la matière parce qu'il y a certaines méthodes qui sont plus efficaces que d'autres ». Elle considère que l'enfant est incapable d'apprendre sans ce cadre et sans son accompagnement. Elle ajoute : « c'est clair qu'il y a quand même l'adulte qui contrôle et puis qui ne laisse pas faire n'importe quoi ». Elle attend des élèves qu'ils « s'investissent aussi, qu'ils fassent l'effort d'écouter, d'enregistrer et puis qu'ils fassent leurs devoirs et leurs leçons ». Elle termine en expliquant : « quand je leur donne un exercice à faire, qu'ils le fassent en fonction de leurs connaissances correctement et surtout avec leurs méthodes si elles marchent ».

5.2.2 Hypothèse 2 : droits de l'enfant et citoyenneté

Au niveau des droits de l'enfant, son réseau d'associations présente sept notions. Cette fois-ci, seuls deux piliers de la CDE sont présents, le pilier de participation n'étant pas abordé. Voici les mots présents dans son réseau d'associations et les apports de l'entretien :

- Protection : Etre un enfant, être accompagné, être protégé contre les abus et les violences.
« S'ils vivent des traumatismes, ça va rester enfin des traces, alors notre rôle c'est de les protéger de ça ».
- Prestations : Etre nourri et logé, grandir et se développer, éducation.

Elle trouve « juste de parler des droits de l'enfant, oui je trouve qu'il y a des droits fondamentaux » et elle précise, dans un second temps, que les enfants « ont des droits mais ils n'ont pas tous les droits. Il y a des fois où on leur donne un peu trop ». Elle exemplifie avec une famille qui « donne le droit de jouer toute la soirée » et explique que cela va à l'encontre du droit à l'éducation si l'enfant n'arrive plus à faire ses devoirs scolaires. Cet exemple illustre la confusion qui règne autour de la

notion de droits de l'enfant qui n'est pas clairement définie, ce qui confirme le constat posé par Zermatten (2005) qui explique qu'il s'agit souvent d'un concept abstrait. Il explique ensuite que cette situation peut mener à des résistances et des réticences à l'égard du concept d'enfant sujet de droits, ce qui est le cas chez cette enseignante qui attribue une connotation neutre aux droits de l'enfant dans son réseau d'associations et qui explique : « si on met seulement des droits, ça devient des enfants-rois qui ne sont pas citoyens du tout parce qu'ils ne se sentent pas responsables ». La notion de droits inconditionnels n'est donc pas acceptée car elle est perçue comme contradiction avec la notion de citoyenneté qui implique des devoirs qu'elle connote positivement. L'enseignante reproduit ainsi l'articulation systématique entre droits et devoirs identifiée tout au long de l'historique de l'école valaisanne : « si l'on n'a que des droits, on a l'impression qu'on n'a pas des responsabilités et puis si on n'a que des devoirs, ben forcément que c'est pas non plus positif ».

Au niveau scolaire, elle reconnaît les droits à l'éducation présentés par Wilson (2003), alors que les droits par l'éducation sont partiellement reconnus puisque la notion d'enfant sujet de droits est mal acceptée et que les principes de la CDE ne sont pas enseignés aux enfants contrairement à ce que préconise le Comité (2001). Cependant, elle vise à maximiser les compétences des élèves afin de les « préparer à trouver un métier et à se débrouiller en société ». Le défi présenté par Le Gal (2008) au niveau des droits dans l'éducation et de la participation se confirme puisque ces aspects ne sont pas abordés par l'enseignante. En effet, l'opposition décrite ci-dessus entre droits de l'enfant et citoyenneté est reproduite au niveau de l'école. Ainsi, lorsque l'enseignante est interrogée sur la place des droits de l'enfant à l'école, elle répond par une articulation avec les devoirs « pour que ça fonctionne au quotidien ... l'école est une mini société ... il faut faire que cette société-là fonctionne ». Dans cette optique, il « faut réussir à se fixer des règles et les respecter en communauté ». Elle précise que vu le nombre d'enfants « on est encore plus obligé de mettre des règles pour qu'on puisse vivre ensemble sinon c'est impossible si tout le monde n'est qu'à revendiquer ses droits et que tout le monde est égoïste ».

| Catégories | Présent dans le discours ou le réseau |
|-------------------------------|---|
| Principes généraux | Vie, survie et développement Intérêt supérieur de l'enfant Non-discrimination |
| Piliers de la CDE | Protection et prestations |
| Enfant sujet de droits | Conflits et enfant roi |
| Droits/Devoirs | Droit (0), devoirs (+) Articulation obligatoire et systématique |
| DE à l'école | Devoirs au premier plan Droits à et (en partie) par l'éducation |

Tableau 7 : Représentations sociales de l'enseignante 2 sur les droits de l'enfant

Au niveau de la citoyenneté, elle présente d'abord la dimension politique illustrée dans notre cadre conceptuel par Golay (2005) : « ça m'a fait tout de suite penser aux votes déjà avec quelqu'un qui prend des décisions et puis qui a un impact sur toute la société ». Le citoyen doit être « quelqu'un de responsable » qui utilise ses droits sans enfreindre ceux des autres. Ses représentations sociales portent ensuite sur une vision au sens large de la citoyenneté plus proche de celle d'Audigier (2011).

Elle explique : « la citoyenneté c'est aussi un petit peu d'agir » et elle présente les compétences suivantes :

- Cognitives : La connaissance des éléments normatifs est importante à ses yeux. Elle l'envisage uniquement au niveau des règles qui sont présentes dans son réseau d'associations. Elle parle également de droits qu'elle ne définit pas plus précisément et qui semblent connus implicitement sans demander un travail avec les élèves.
- Ethiques : Elle parle de valeurs sans les définir et il est difficile de savoir ce qu'elle met derrière ce terme. Nous pouvons toutefois préciser qu'aucun lien n'est établi avec les droits de l'homme. Elle explique ensuite qu'un citoyen doit participer aux enjeux de société, il doit notamment « respecter son environnement et les autres autour de lui ».
- Sociales : Elle explique que ces compétences sont utiles afin de « vivre ensemble harmonieusement » et de garantir de bonne relation. Les élèves doivent « réussir à prendre un autre point de vue ... je peux me mettre à la place de l'autre ». Elle explique que ce rapport à l'autre est important car il ne faut pas « être égoïste et ne penser qu'à soi » et elle ajoute : « s'ils arrivent à gérer leurs disputes ... c'est déjà une capacité pour la suite ».

5.2.3 Hypothèse 3 : place des droits de l'enfant et de la citoyenneté à l'école

Concernant l'enseignement et l'éducation aux droits de l'enfant et à la citoyenneté, ses représentations sociales traduisent une instrumentalisation de ces thématiques qui doivent être utiles à la gestion de la classe. Ce positionnement la pousse à concevoir la tâche à accomplir uniquement au niveau de la citoyenneté qui présente une articulation entre droits et devoirs qui garantit un cadre de travail propice à ses yeux : « chacun a des droits et des devoirs et, vu qu'on est plusieurs, on a des devoirs les uns envers les autres ... les droits ne doivent pas déborder sur celui des autres ». Cependant, au fil des exemples avancés, les devoirs sont très présents et les droits disparaissent de son discours car ils sont associés à des conflits. Elle ajoute : « je veux pas leur apprendre une liste de droits par cœur s'il n'en ont aucun dans la pratique ». Les droits de l'enfant ne sont donc pas non plus enseignés. Il convient de préciser que l'enseignante pense traiter les droits de l'enfant en même temps que la citoyenneté car elle ne différencie pas ces thématiques comme l'a démontré l'analyse de l'hypothèse 2.

Ses représentations sociales de la tâche à accomplir portent cependant uniquement sur la citoyenneté qui a pour objectif d'accompagner les enfants « dans leur développement ... leur mettre un cadre et puis leur apprendre à mettre le cadre eux-mêmes en fait ... pour leur permettre de devenir eux-mêmes des citoyens responsables ». Elle pense que l'enseignement d'éléments normatifs est nécessaire pour permettre de « respecter des règles, un cadre c'est aussi de la citoyenneté ». Au delà de ces aspects, elle précise qu'en sortant de l'école, l'enfant doit être capable de « trouver un métier ... être capable de vivre dans la société ... savoir se comporter avec les autres ». Pour y parvenir, il doit développer des compétences éthiques et sociales et elle précise que des savoirs objectifs ne sont pas suffisants mais qu'il faut apprendre aux enfants à les tester en les mettant en pratique. L'éducation prend ainsi le pas sur l'enseignement dans son discours et elle donne différents exemples dont celui de la gestion des disputes : « il ne faut pas simplement dire une liste de règles et voilà ».

Elle explique ensuite que, la citoyenneté à l'école primaire ne touche pas à l'enseignement des aspects juridico-institutionnels : « c'est pas le civisme qu'on a vu au cycle. On apprend qu'il y a sept conseillers fédéraux, comment ça marche la politique suisse et puis ça je pense qu'ils sont encore un peu jeunes ». Elle juge par conséquent que le pôle « citoyenneté et institutions » n'est « pas très pertinent » et elle ajoute : « je ne vois pas trop ce que je pourrai faire avec mes élèves en 5, 6^e, je trouve que ça doit se faire plus tard ». Elle précise que si les enfants savent que « leurs parents votent car c'est une démocratie et on choisit ses règles, ça suffit ». Par contre, elle valorise le pôle « pratique citoyenne à l'école » qui est plus concret à ses yeux car il permet de réfléchir « à tout ce qu'on peut mettre en place à l'école pour, à leur âge, les rendre citoyens ». Il correspond davantage à sa vision de la citoyenneté qui doit être au service du climat de classe : « c'est plus au niveau social finalement parce que c'est plus concret ». Le pôle « citoyenneté et enjeux de société » lui semble également intéressant : « c'est important de faire ça avec les enfants parce que ça permet de bien lier l'école et la réalité de tous les jours ». Ce faisant, elle espère « que les enfants se sentent plus responsables, qu'ils réalisent que leurs actes ont un impact et puis qu'ils peuvent contribuer à améliorer la société ou à la détériorer ». Elle termine sur l'exemple d'une séquence menée en classe sur le tri des déchets.

Au niveau de la forme, l'enseignante se positionne clairement : « je préfère vraiment la formation générale ». Elle explique que « les conflits, la vie en commun ce sont des choses qui viennent de toute manière à l'école. Donc, c'est bien d'y réfléchir dans la formation générale » et elle identifie l'avantage suivant : « si c'est dans le PER, on pourra prendre plus de temps pour ça ». Au contraire, l'apparition de la discipline scolaire ne correspond pas à sa vision de la citoyenneté car elle va induire, à son sens, uniquement des savoirs objectifs alors que « la citoyenneté ça devrait être quelque chose à intégrer tous les jours ». Elle précise : « on peut très bien apprendre par cœur ce que c'est d'être un citoyen et de le ressortir sur une feuille mais pas de le mettre en pratique ». Elle soulève ensuite la problématique d'un élève en difficultés au niveau social : « il faut l'encourager et lui dire que eh ben tu es parti de là et puis tu as déjà amélioré plein de choses, ça c'est super ». Elle craint qu'avec la discipline scolaire, il soit sanctionné et qu'elle soit obligée de lui mettre une mauvaise note et elle précise : « je trouve que c'est pas productif ».

| Représentation de la tâche | Présent dans le discours |
|--------------------------------|--|
| Enseignement/Education | Education prioritaire et enseignement |
| Pôles du PER | Pratique citoyenne à l'école Citoyenneté et enjeux de société |
| Compétences | Sociales, éthiques et cognitives |
| Capacités transversales | Collaboration, communication |
| Connaissances | Règles de vie commune et société actuelle |
| Approche valorisée | Formation générale, capacités transversales |

Tableau 8 : Représentations sociales de l'enseignante 2 sur la tâche à accomplir

5.3 Enseignant 3

5.3.1 Hypothèse 1 : enfant

Au niveau de l'enfant, son réseau d'associations comprend quatre notions-clés qu'il reprend de manière systématique dans l'entretien durant lequel il présente une vision d'un enfant dépendant qui a besoin de protection et de prestations : « c'est un petit homme qui a besoin qu'on l'aide, qu'on le protège, qu'on l'entoure parce

qu'à la base il ne sait rien faire seul ... il a besoin de nous ». Ses représentations sociales sont proches de celles du siècle des Lumières avec un enfant perçu comme un être faible à protéger et traité en référence au modèle adulte avec des attributs réduits : « tant qu'il est enfant, tant qu'il n'est pas responsable, il faut lui situer son rôle en lui disant : toi, ton rôle maintenant, fais-moi confiance, tu fais comme je te dis, tu verras, ça joue ». L'objectif avancé est que l'enfant fasse « tout un cheminement jusqu'à arriver à notre niveau et, de ce niveau-là, aller encore plus loin parce que sinon le monde n'évoluerait pas ». Cette vision téléologique (Hanson, 2012) selon laquelle l'être humain évolue vers un stade final et optimal le pousse à considérer l'enfant comme un être en devenir : « l'enfant si on réalise bien, il doit partir de rien... il peut toujours plus ... un enfant, plus il utilise son intelligence, plus elle se développe ». En attendant d'être adulte, l'enfant qui (selon son réseau d'associations) « ne sait rien faire seul » est jugé incapable et il précise : « c'est un petit sauvage et puis après il faut lui apprendre justement à vivre en communauté et puis qu'il réalise que ça c'est le propre de l'humanité, quand étant ensemble on se facilite la vie ». Ses représentations sociales sont donc proches de celles des moralistes du 16^e siècle avec l'éducation qui rend l'enfant meilleur.

Le caractère indivisible des piliers de la CDE présenté par Verhellen (2000) n'est pas reconnu car le pilier de participation semble contraire aux exigences de protection : « je trouve que les enfants qui veulent trop participer à un monde d'adultes, ça devient des enfants ... avec des conflits avec des autres enfants ». Il précise que l'enfant, être en devenir, pourra participer une fois adulte mais qu'il « doit profiter d'être enfant quand il est enfant, d'être dans le milieu des enfants, jouer, être avec les autres enfants et les adultes, on doit protéger ça ». En attendant la majorité, « le rôle des enfants c'est d'apprendre parce que le monde évolue ». Il explique ensuite : « on peut leur faire partager si on sent qu'ils en ont besoin, ça c'est clair, mais je dirai pas du tout une chose primordiale, la participation ». Il pense que « l'enfant lui-même ne le demande pas » même s'il dit leur confier des fonctions comme gardien des vestiaires ou responsable du silence et que cela fonctionne bien. Il touche donc l'échelon quatre de l'échelle de la participation de Hart (1992) même s'il explique que c'est purement symbolique à ses yeux.

Ses représentations, axées sur les piliers de protection et de prestations ainsi que sa vision de l'enfant vulnérable et dépendant, le conduisent à considérer le dilemme de la différence (Hanson, 2012) uniquement dans la dimension des droits spéciaux : « je mets une différence quand même, c'est mieux, surtout pour l'enfant à mon avis ».

| Ecole de pensée | Paternalisme |
|---------------------------------|------------------------------|
| Image de l'enfant | Etre en devenir et dépendant |
| Capacité | Incapable |
| Droits de l'enfant | Protection et prestations |
| Dilemme de la différence | Droits spéciaux |

Tableau 9 : Représentations sociales de l'enseignant 3 sur l'enfant

Au niveau pédagogique, il se situe proche du courant magistrocentriste. Il explique que l'enfant est incapable d'apprendre par lui-même : « c'est comme s'il avait plein de petites compétences autour du cou et qu'il ne savait pas encore s'en servir et notre rôle c'est de solliciter ses connexions pour qu'il puisse comprendre ». Il ajoute que « les adultes doivent travailler tous les jours à ce qu'il puisse se développer ». Il

conçoit donc un enseignant comme « un animateur et un entraîneur de leur intelligence » qui « essaie de développer leurs connaissances ». Il précise : « je vais proposer quelque chose et j'ai ma démarche, je sais dans quel sens je vais et puis les mettre dans des situations de vie d'entrée ». Il ajoute qu'il cherche des exemples concrets pour illustrer les apprentissages afin de permettre aux élèves de comprendre le savoir qu'il prépare et qu'il transmet. Il précise : « il y en a qui disent, tu ne peux pas faire des expériences pour l'enfant. Il faut qu'il fasse lui. Mais tant qu'il est enfant, tant qu'il n'est pas responsable, il faut lui situer son rôle » et il ajoute qu'il est à l'écoute des enfants. Il assure que « si l'enfant a quelque chose à dire, par exemple dans ma classe, ils ont toujours le droit de le dire ». En contrepartie, il attend des élèves qu'ils assimilent le savoir qu'il leur transmet et « que ça marche », « qu'ils soient motivés et que tout se passe dans le respect ».

5.3.2 Hypothèse 2 : droits de l'enfant et citoyenneté

Au niveau des droits de l'enfant, son réseau d'associations présente six notions. Ses représentations sociales portent uniquement sur deux piliers de la CDE, le pilier de participation étant absent. Voici les notions de son réseau d'associations et les apports de l'entretien :

- Protection : Le droit à l'enfance, le droit de jouer, le droit de ne pas savoir, le droit d'avoir le respect des autres, le droit d'avoir une famille. Il explique : « c'est vraiment à l'adulte de protéger ça » afin que les enfants ne subissent pas la pression du monde.
- Prestations : Le droit de se cultiver.

Les droits de l'enfant semblent un concept abstrait pour cet enseignant qui a de la peine à les définir ou à en nommer et qui ne reconnaît aucun droit participatif. La problématique soulevée par Zermatten (2005) se vérifie et une confusion apparaît à plusieurs reprises entre droits et devoirs. Voici un exemple : « il a le droit, je dirai même, l'obligation, oui la compétence de savoir poser des questions ». De plus, la notion d'enfant sujet de droits inconditionnels suscite, à ses yeux, des résistances et des contraintes validant ainsi les craintes de Zermatten. En effet, ces droits semblent en contradiction avec les représentations sociales de cet enseignant qui portent sur les principes de citoyenneté qui impliquent principalement des devoirs.

Par conséquent, il affirme en parlant de la thématique des droits de l'enfant : « c'est important de mettre en lien les droits avec les devoirs ». Il reproduit ainsi l'articulation systématique entre droits et devoirs présente dans l'histoire de l'école valaisanne. Il situe d'ailleurs les devoirs comme la notion la plus importante de son réseau d'associations sur les droits de l'enfant, ce qui valide notre analyse. Il précise que « ce qui a beaucoup changé ces dernières années, c'est ce que j'appelle un petit peu l'enfant roi, ça il faut quand même le dire ». Il tempère ensuite son propos : « en réfléchissant bien l'enfant d'avant était plutôt l'enfant rebelle ». Il explique : « on avait que des devoirs et finalement peu de liberté, alors on se rebellait ». Il ajoute qu'au contraire, l'enfant a actuellement de meilleurs rapports avec les adultes car il a aussi des libertés individuelles, mais il ne doit pas pour autant oublier ses devoirs et le respect des règles de la société : « il doit réaliser ça, sinon ça reste un petit sauvage ». Il doit également comprendre que « c'est pour son bien ». Au fil de l'entretien, les devoirs deviennent de plus en plus nombreux et prennent le pas sur les droits qui ne sont plus présents.

Au niveau scolaire, il reconnaît les droits à l'éducation présentés par Wilson (2003). Les droits par l'éducation sont abordés en partie. Il explique notamment vouloir tirer le meilleur de chaque élève pour son futur et que « l'école devrait être un petit milieu qui le forme en fait aux droits et aux devoirs de la société ». Cependant, cette volonté est entravée par le fait que les droits de l'enfant soient un concept abstrait pour lui. Il ne peut donc pas les valoriser et les diffuser auprès des élèves et les droits enseignés sont uniquement les suivants : « droit de poser des questions » et « droit de ne pas savoir ». De plus, la réticence relevée au niveau de la notion d'enfant sujet de droits se traduit à l'école par une prédominance des devoirs : « il faut absolument une certaine autorité, ça c'est important. Le respect des règles, leur mettre des règles de vie ... l'autorité est sécurisante ». Les défis présentés par Le Gal (2008) au niveau des droits dans l'éducation et de la participation des enfants ne sont donc pas relevés. En effet, les droits participatifs ne trouvent pas leur place car il insiste sur le fait que l'enfant doit accepter la répartition des rôles : « ça veut dire, nous on est les parents, on est responsable de vous et vous, vous êtes des enfants et nous on s'occupe de vous ». Il précise que cette barrière est importante et que l'enfant « a son devoir aussi d'écouter, de suivre ce que l'adulte lui dit ».

| Catégories | Présent dans le discours |
|-------------------------------|---|
| Principes généraux | Vie, survie et développement Intérêt supérieur de l'enfant Non-discrimination |
| Piliers de la CDE | Protection et prestations |
| Enfant sujet de droits | Enfant roi, diminution de l'autorité des adultes |
| Droits/Devoirs | Droits (0), devoirs (+) Articulation obligatoire et systématique |
| DE à l'école | Devoirs au premier plan Droits à et (en partie) par l'éducation |

Tableau 10 : Représentations sociales de l'enseignant 3 sur les droits de l'enfant

Au niveau de la citoyenneté, ses représentations sociales portent sur une vision au sens large comme celle présentée par Audigier (2011). Il la définit comme le fait de « vivre ensemble pour que la vie soit plus agréable, plus facile, qu'il y ait plus de respect, moins de peur, moins de guerre ». Pour y parvenir, différentes compétences sont nécessaires :

- **Cognitives** : La connaissance des éléments normatifs est importante notamment avec « les règles de la société, les règles par exemple aussi de l'école ». Il parle également de droits (droit de poser des questions et de ne pas savoir) mais pas au sens de la CDE.
- **Ethiques** : Les valeurs sont importantes à ses yeux. Il n'établit pas de lien avec les droits de l'homme bien qu'il valorise, dans son réseau d'associations, une attitude de respect qui ne doit pas dépendre de la position sociale : les citoyens doivent savoir « communiquer d'égal à égal ». Il précise : « être citoyen, c'est le respect des autres et puis une attitude d'ouverture pour moi, c'est pas le politique, ça ça vient après ». Cette ouverture porte sur les enjeux de société avec les problèmes environnementaux notamment en précisant que le citoyen « doit savoir s'intéresser à ce qui l'entoure pour apprendre ... savoir poser des questions ».

- Sociales : Des compétences sont également nécessaires pour collaborer. Il cite le fait de « savoir écouter les autres » ainsi que « le devoir de ne pas écraser les autres » et « le devoir de respecter ce que disent les autres ». Il ajoute que « l'enfant peut acquérir une citoyenneté même assez rapidement dès le moment où il comprend le respect de la vie en commun ».

5.3.3 Hypothèse 3 : place des droits de l'enfant et de la citoyenneté à l'école

Concernant l'enseignement et l'éducation aux droits de l'enfant et à la citoyenneté, ses représentations sociales présentent les mêmes caractéristiques que celles concernant l'hypothèse 2. En effet, il considère traiter les droits de l'enfant au travers de la citoyenneté et sa vision de la tâche à accomplir porte donc uniquement sur cette dernière. Selon lui, l'éducation à la citoyenneté consiste à « apprendre à vivre ensemble dans la petite société de l'école, apprendre à collaborer, à se responsabiliser pour être prêt à entrer dans la société. » Il ajoute que « c'est pour ça qu'il faut connaître les devoirs et pas seulement les droits ». Il met donc en place une articulation systématique entre droits et devoirs qui ne laisse pas de place aux droits inconditionnels. De plus, les différents exemples amenés traitent uniquement des devoirs. Il semble donc instrumentaliser ces thématiques afin de garantir un climat de classe qu'il juge sain et il explique avoir besoin de « cette citoyenneté au quotidien parce que sinon la classe ne tourne pas du tout ». Les droits de l'enfant ne sont, par conséquent, pas présents car ils sont assimilés à une source de conflits et de remise en cause de son autorité.

Durant l'entretien, il se positionne pour une prévalence de l'éducation sur l'enseignement et il justifie ce choix par l'âge de ses élèves. Il explique favoriser le pôle « pratique citoyenne à l'école » car l'école « est déjà une petite communauté avec une vie sociale, on a besoin justement des règles, du respect des autres, moi je dirais c'est déjà là une belle citoyenneté ». Durant ce processus, l'enfant « va construire un petit peu son monde social. Pour la citoyenneté, au départ, pour l'enfant c'est ça ». Pour y parvenir, il insiste sur l'aspect normatif : « je dirais que ça passe par une discussion et par des règles ». Il explique que la raison d'être de ces règles est de « créer un climat d'ambiance de travail et puis d'acceptation de règles et d'attitudes qui fassent que le fait de venir dans une classe c'est agréable et qu'on se sente bien ». Il attend des élèves qu'ils développent des compétences sociales et « une attitude positive par rapport à l'apprentissage ».

Selon lui, à l'école primaire, le pôle « citoyenneté et institutions » se présente ainsi : « dans la petite communauté de l'école, les institutions ce sont les règles finalement ». Il ajoute que c'est « en pratiquant toutes les règles et le respect qu'on devient citoyen ». Son discours porte ensuite sur le pôle « citoyenneté et enjeux de société » qui semble moins important à ses yeux. Il traite uniquement des problèmes environnementaux et il donne l'exemple des thématiques de l'économie d'énergie et du recyclage qui permettent à l'élève de développer des compétences éthiques.

Au niveau de la forme, il envisage la place de la citoyenneté à l'école dans la formation générale et il trouve que « ça montre que l'école ce n'est pas seulement français, maths, histoire ... C'est bien pour ceux qui estiment que la citoyenneté ça a rien à voir avec l'école, ça va les faire réfléchir ». Par contre, il ne voit pas d'un bon œil l'apparition de la discipline scolaire : « c'est une grande aberration ... celui qui met des notes à la citoyenneté, il a pas la même vision du citoyen que moi ». Il

ajoute que « vouloir imposer un programme citoyenneté c'est prendre les profs un peu pour des incapables ».

| Représentation de la tâche | Présent dans le discours |
|----------------------------|--|
| Enseignement/Education | Education |
| Pôles du PER | Pratique citoyenne à l'école Citoyenneté et enjeux de société |
| Compétences | Sociales, éthiques et cognitives |
| Capacités transversales | Collaboration, communication |
| Connaissances | Règles de vie commune et société actuelle |
| Approche valorisée | Formation générale, capacités transversales |

Tableau 11 : Représentations sociales de l'enseignant 3 sur la tâche à accomplir

5.4 Enseignant 4

5.4.1 Hypothèse 1 : enfant

Au niveau de l'enfant, son réseau d'associations comporte huit notions principales dont une seule est connotée négativement : les bagarres. Durant l'entretien, il présente une vision idéalisée de l'enfant proche de celle du 19^e siècle : « ils ont vraiment une joie de vivre, une soif d'apprendre, ce sont des enfants pleins de vie ... ils ont du plaisir à venir à l'école ». Il parle également d'une « certaine insouciance ». Il explique ensuite que le lien entre enfant et école est immédiat à ses yeux car « c'est par ce biais-là qu'ils peuvent s'épanouir » et « c'est aussi leur rôle pour devenir des adultes, c'est un peu le but ». L'enfant doit donc travailler pour évoluer vers le stade adulte qui est considéré comme meilleur. Cette vision téléologique (Hanson, 2012) de l'être humain le pousse à considérer les enfants uniquement comme des êtres en devenir et à produire une distinction claire entre le monde des enfants et le monde des adultes.

Il base cette distinction sur le mécanisme présenté par Hanson (2012) avec la référence systématique à des stades de développements graduels. En effet, il explique que « dès qu'on est dans la société, on est citoyen mais pas encore un bon citoyen ». Pour le devenir, il faut une certaine maturité et une certaine expérience et les enfants en sont encore incapables. Cet état de fait justifie à ses yeux, par exemple, que « la participation ça reste très marginal mais c'est normal avant 18 ans, je trouve ». Ainsi, le rôle des enfants dans la société est minimisé et ils ont peu l'occasion de s'exprimer car « tu peux jouer un rôle dans la société seulement quand tu peux donner ton avis, donner ton opinion et puis ça, ça passe par le droit de vote ».

Il ajoute que les enfants : « sont dépendants alors ils ont besoin de l'adulte pour se nourrir, se vêtir, pour toutes les choses de la vie ... les adultes sont responsables de garantir ces droits ». Les adultes doivent donc leur offrir de la protection et des prestations. Le caractère indivisible des droits de l'enfant présenté par Verhellen (2000) n'est pas respecté car le pilier de la participation est absent et perçu négativement : « participer ça dépend pour quoi, mais je pense que dans la vie comme à l'école ou à la maison, il y a des choses qui sont pas discutables ». Il ajoute : « je sais pas si on peut dire que c'est un droit » et il précise : « je suis pas forcément pour que les enfants puissent choisir par eux-mêmes parce que ... ils ont peut-être pas non plus la capacité de savoir ce qui est bon pour eux ou pas ». Les enfants semblent donc considérés comme incompetents et cela justifie de dénier certains droits comme craint par Verhellen (2000). Il précise cependant

qu'il est possible de faire des concessions symboliques et de leur demander leur avis pour « des choses pour lesquelles ils ont la capacité pour choisir et prendre une bonne décision ». Il donne l'exemple du choix d'un jeu à la gymnastique qui touche au niveau quatre de l'échelle de la participation de Hart (1992) et il précise que les enfants sont consultés pour « des petites choses toutes basiques, simples et puis j'ai l'impression que ça leur suffit ».

Au niveau du dilemme de la différence, il considère uniquement les droits spéciaux : « c'est vraiment différent parce que les enfants n'ont pas la possibilité de pouvoir subvenir eux-mêmes à leurs besoins, donc ils sont toujours dépendants des parents qui doivent assurer ça pour eux ». Il donne ensuite des exemples qui démontrent que pour certains domaines, « les enfants n'ont pas la maturité nécessaire pour avoir des droits ... Donc, moi, je mettrais pas tous les droits aux enfants par rapport aux adultes. »

| Ecole de pensée | Paternalisme |
|---------------------------------|------------------------------|
| Image de l'enfant | Etre en devenir et dépendant |
| Capacité | Incapable |
| Droits de l'enfant | Protection, prestations |
| Dilemme de la différence | Droits spéciaux |

Tableau 12 : Représentations sociales de l'enseignant 4 sur l'enfant

Au niveau pédagogique, il se situe proche du courant magistrocentriste. Il définit le rôle d'enseignant comme « un rôle de modèle ... celui qui leur apprend en fait ». Il ajoute qu'il organise des situations d'apprentissage variées afin de transmettre le savoir aux élèves et qu'il doit « préparer toutes les étapes ». Pour y parvenir, il organise des choses concrètes proches du quotidien des élèves. Cela reste « une petite introduction » suite à laquelle « il y a toujours des parties un peu plus techniques ... ça permet de renforcer le savoir par étape, on s'approche plus d'un modèle behavioriste ». Il juge ce procédé nécessaire pour qu'il puisse « leur apprendre la matière et qu'elle soit mieux acquise ». Dans ses rapports avec les élèves, il ajoute : « j'ai envie de dire le rapport dominant dominé » car les enfants « sont très dépendants des adultes ». Il ajoute qu'ils sont incapables d'apprendre par eux-mêmes et qu'ils ont le devoir d'obéir. Au niveau du rôle des enfants, il attend également « qu'ils essayent vraiment de chercher ».

5.4.2 Hypothèse 2 : droits de l'enfant et citoyenneté

Au niveau des droits de l'enfant, son réseau d'associations présente quatre notions-clés et ses représentations sociales portent uniquement sur deux piliers de la CDE et le pilier de la participation est absent. Voici les notions de son réseau d'associations complété par les apports de l'entretien :

- Protection : Durant l'entretien, il parle du « droit d'être protégé » sans donner davantage de précisions.
- Prestations : Il explique avoir « tout de suite pensé aux droits fondamentaux » qu'il classe en première position dans son réseau d'associations. Il présente les notions suivantes : le droit de se nourrir, de se vêtir, d'avoir un toit ainsi que le droit à l'instruction. Durant l'entretien, il établit un lien avec les besoins de base à garantir à l'enfant et ajoute les notions suivantes : dormir, et garantir la santé. Il cite

finalement le droit de jouer et explique que « c'est pour eux primordial, je pense ».

Zermatten (2005) explique que le concept des droits de l'enfant reste souvent un concept abstrait. Cela se vérifie dans ce cas car l'enseignant 4 précise de lui-même ne pas très bien connaître cette thématique et il présente seulement quatre notions accessibles dans le réseau d'associations. Il pense qu'en Suisse les enfants « ne sont pas à plaindre » et « que la plupart des droits ... sont garantis ». Sur cette base, il explique que même si « les enfants aiment bien avoir des droits, ça c'est vrai ... ils se sentent un petit peu exister on peut dire », il faut faire attention aux dérives qu'ils engendrent. Ces dérives présentes tant dans son réseau d'associations que dans l'entretien prouvent à ses yeux que les droits de l'enfant sont une source de conflits avec l'adulte. Le constat fait par Zermatten sur les résistances présentes au niveau des droits de l'enfant correspond donc également aux représentations sociales de cet enseignant qui a de fortes réticences face à la notion d'enfant sujet de droits inconditionnels. Cette situation débouche sur une confusion entre droits et devoirs qu'il ne semble pas dissocier. En effet, en parlant des droits de l'enfant, il explique que « c'est surtout les devoirs, on est obligé... oui des devoirs il y en a plein en fait ». Il identifie le devoir d'aller à l'école, de respecter les règles de vie et d'obéir à l'adulte et précise : « ça rentre quand même dans ce cadre-là les droits de l'enfant ».

Au niveau de l'école, il reconnaît les droits à l'éducation au sens de Wilson (2003) qui sont présents tant dans son réseau d'associations que durant son entretien. Il reconnaît également, en partie, les droits par l'éducation. En effet, il vise à développer les capacités de chaque élève pour leur permettre de s'intégrer à la vie active mais il ne prend pas en compte la notion d'enfant sujet de droits car il s'agit, à ses yeux, d'une source de conflits qui « amène plutôt des dérives qu'autres choses ». Il appuie son propos avec deux exemples vécus en classe où des élèves ont fait des revendications qu'il a mal vécues le lendemain de la présentation d'un intervenant pour la journée des droits de l'enfant. A sa demande, nous ne donnerons pas davantage de précisions sur ces exemples. En résumé, cette vision de la problématique le conduit à axer son action enseignante sur les devoirs. Il explique : « ils ont tous le droit d'aller à l'école, ça c'est bien mais c'est plutôt un devoir d'aller à l'école. Après les autres droits, ils ont quand même une place en dehors de l'école ». Dans ce cadre, le défi relatif aux droits dans l'éducation et à la participation présenté par Wilson (2003) n'est pas relevé.

| Catégories | Présent dans le discours |
|-------------------------------|---|
| Principes généraux | Vie, survie et développement Intérêt supérieur de l'enfant Non-discrimination |
| Piliers de la CDE | Protection et prestations |
| Enfant sujet de droits | Conflits, dérives et revendications |
| Droits/Devoirs | Devoirs (+), droits (0) au second plan |
| DE à l'école | Prévalence des devoirs Droits à et (en partie) dans l'éducation |

Tableau 13 : Représentations sociales de l'enseignant 4 sur les droits de l'enfant

Concernant la citoyenneté, ses représentations sociales portent en premier lieu sur la dimension politique présentée par Golay (2005) : « le premier point que j'avais à relever, c'est la notion de civisme ». Dans un second temps, il touche des aspects

plus larges de la citoyenneté. Il présente une complémentarité entre les trois compétences proposées par Audigier (2011) :

- Cognitives : Il fait apparaître, dans son réseau d'associations, la connaissance d'éléments normatifs avec les lois et les règles. Il explique que ces connaissances permettent de savoir « ce qu'on peut faire ou pas faire dans la société ». La connaissance des droits n'apparaît à aucun moment.
- Ethiques : Il valorise le sens critique permettant de juger les différentes situations et les enjeux de société. Il explique qu'un bon citoyen doit également « s'inquiéter des nouvelles du monde, pas rester complètement fermé ». Il aborde l'idée de respect et de valeurs sans établir de lien avec les droits humains.
- Sociales : Ces compétences sont importantes car « la citoyenneté ça veut aussi dire pour moi savoir vivre ensemble, vivre avec les autres ». Il met en avant le sens des responsabilités envers soi-même et sa famille avec la nécessité d'assumer ses actes et de participer. Il illustre son propos par un contre exemple : « un mauvais citoyen se serait des gens qui seraient à la charge de la société déjà, qui n'arrivent pas à s'assumer ».

5.4.3 Hypothèse 3 : place des droits de l'enfant et de la citoyenneté à l'école

Concernant l'enseignement et l'éducation aux droits de l'enfant et à la citoyenneté à l'école, ses représentations sociales sont très claires. Au niveau des droits de l'enfant, il explique : « j'en parlerais peut-être à l'école mais que dans le cadre d'une ouverture d'une autre culture, d'autres régions du monde » afin que les enfants soient « plus conscients que, dans d'autres endroits du monde, certains n'ont pas ces droits ». Il n'identifie aucune autre tâche à effectuer et ces droits ne semblent pas avoir leur place à l'école comme il le précise plus haut. Il s'oppose notamment au fait de les enseigner aux élèves car cela pourrait engendrer des dérives et des revendications. Il ne pense pas non plus nécessaire de s'y attarder au niveau de la pratique citoyenne à l'école car « comme je l'ai dit avant, en Suisse, la plupart des droits sont remplis ... ils ne sont pas à plaindre ».

Il concentre donc son action au niveau de la citoyenneté avec pour objectif de savoir : « comment je me comporte comme citoyen à l'école... comment je me comporte avec les autres, comment j'interagis avec les autres, comment je m'intègre dans un groupe, comment je m'intègre dans la société ». Il met l'accent sur la dimension éducative car « l'école c'est là quand même où l'on apprend à vivre avec les autres ». La citoyenneté demande donc à ses yeux des compétences éthiques et sociales : « être à l'écoute des autres, savoir collaborer, savoir vivre avec les autres, pas être complètement fermé mais un peu ouvert aux autres aussi ». Il insiste sur la collaboration qui est un acquis pour le futur que « l'école essaie de développer de plus en plus en tout cas ».

Il explique ensuite que l'objectif fixé au niveau de la citoyenneté serait « plus un objectif de vivre ensemble, le civisme ils feront au cycle ». Pour atteindre cet objectif, il explique que « c'est la pratique citoyenne à l'école que je verrai plus importante que les autres. Le reste, je pense que ça s'apprend plus par expérience mais pas directement à l'école primaire ». En effet, il explique que « la connaissance des lois et des règles » de la société est importante, mais même si « le civisme peut se faire aussi en primaire ... mais c'est peut-être quand même un peu trop jeune ». Avec des

enfants de cet âge, les savoirs objectifs portent sur les règles de vie en classe qui sont plus adaptées car « c'est à l'école de leur apprendre ». Par conséquent, il explique concernant le pôle citoyenneté et institutions : « en tout cas, moi je ne me vois pas faire ça ... pas trop à l'école primaire, c'est trop compliqué ». Il précise que les enfants doivent simplement savoir que « si on dépasse les limites, il y a des conséquences ».

Le pôle « citoyenneté et enjeux de société » se retrouve également dans son discours. Il avance que « comprendre les enjeux de la société, c'est peut-être développer le sens critique ». Il explique qu'il est possible d'apprendre aux enfants à se positionner en forgeant leur propre avis avec la capacité de pouvoir dire « quelles opinions je me fais moi en ayant connaissance des deux côtés de la balance ». Il ajoute que l'éducation à la citoyenneté demande de « manifester de l'intérêt que ce soit à l'école ou en-dehors ... pour se tenir au courant de ce qui se passe dans le monde qui nous entoure ».

Cette organisation explique qu'il se positionne clairement pour une approche au niveau de la formation générale : « je verrais plus quelque chose à mettre vraiment en place au quotidien plutôt que d'avoir la citoyenneté le lundi matin pendant 45 minutes ». L'objectif serait de « développer des compétences transversales parce que j'aurais vraiment de la peine à voir une branche avec des notes comme ils veulent faire avec le PER ». Il craint que cela ne les force à « faire sûrement un peu de civisme » et après avoir consulté les objectifs fixés, il affirme que « c'est vraiment assez vague pour moi. J'ai de la peine à m'imaginer vraiment quoi faire avec ces objectifs ». Il pense que l'éducation à la citoyenneté est un concept trop vague pour être noté et que « pour l'instant, je pense qu'on n'a aucun outil ».

| Représentation de la tâche | Présent dans le discours |
|----------------------------|--|
| Enseignement/Education | Education |
| Pôles du PER | Pratique citoyenne à l'école Citoyenneté et enjeux de société |
| Compétences | Sociales, éthiques et cognitives |
| Capacités transversales | Collaboration, communication |
| Connaissances | Règles de vie commune et société actuelle |
| Approche valorisée | Formation générale, capacités transversales |

Tableau 14 : Représentations sociales de l'enseignant 4 sur la tâche à accomplir

6. Analyse thématique des entretiens

Après avoir analysé le discours des enseignants de manière individuelle, une analyse thématique va permettre de synthétiser les informations relatives aux mêmes thèmes afin de faciliter l'interprétation globale des résultats. Pour le faire, nous avons pris le parti d'axer cette analyse principalement sur les tendances générales qui sont étudiées de manière plus pointue. Les cas particuliers sont cités et illustrés rapidement sachant que les informations supplémentaires sont disponibles dans l'analyse par entretien. Ce travail nous a permis d'identifier plusieurs tendances significatives que nous allons présenter en respectant la structure de nos hypothèses.

6.1 Hypothèse 1 : enfant

Le premier constat qui ressort de cette analyse thématique au niveau des représentations sociales sur l'enfant est qu'une scission claire apparaît entre l'enseignante 1 et ses collègues :

- L'enseignante 1, qui a suivi à titre personnel un cours de formation touchant aux thématiques des droits de l'enfant et des valeurs de vie au quotidien, est au fait du nouveau statut de l'enfant consacré par la CDE. Elle considère l'enfant comme un acteur social capable de participer et elle adopte des positions nuancées en tenant compte de ses capacités évolutives (Hanson, 2012) et de la situation. Elle présente une interaction entre les trois pôles de la CDE, en fonction de l'âge de l'enfant, qui met en lumière leur complémentarité décrite par Verhellen (2000). En effet, elle insiste sur l'importance de la participation et du respect des choix des enfants mais également sur la protection à leur apporter en cas de besoin. Elle explique ensuite que l'adulte doit fournir des prestations et mettre en place les structures nécessaires pour permettre la participation. Elle prend donc en compte les deux dimensions du dilemme de la différence en valorisant les droits égaux mais en reconnaissant également les apports des droits spéciaux.
- Les trois autres enseignants possèdent des représentations sociales très proches qui correspondent à l'image de l'enfant largement répandue actuellement présentée par Hanson (2012). Ainsi, l'enfance est une période idéalisée et coupée du monde adulte qui est jugé inadapté à l'enfant. Les enseignants pensent que leur rôle est de lui permettre de profiter au maximum de cette période et ils cherchent par conséquent à le préserver du monde adulte.

Cette séparation s'explique notamment par une vision téléologique très présente avec l'enfant qui doit évoluer vers un état final et optimal d'adulte. En attendant, il est considéré comme un être en devenir qui passe par une succession de stades de développement. Son rôle est de se construire et d'apprendre à l'école sur la base des connaissances et du modèle fournis par l'adulte afin d'atteindre la barrière des 18 ans qui apparaît comme le stade de développement final. Les enseignants expliquent que c'est à cet âge-là qu'une réelle participation à la vie sociale devient possible notamment avec le droit de vote car, avant cette limite sociale, l'enfant est jugé incapable de poser des choix réfléchis. Ce constat des enseignants explique que la notion de participation de l'enfant reste un schème étrange mal accepté. Ils la jugent en contradiction avec les piliers de protection et de prestations car elle soumet l'enfant aux pressions du monde adulte. De plus, la participation n'a pas de sens à leurs yeux car l'enfant est jugé incapable de poser des choix en fonction de son propre intérêt et encore moins en fonction de l'intérêt général. L'incompétence supposée des enfants sert donc à dénier leurs droits participatifs « dans leur intérêt » comme craint par Verhellen (2000). Ainsi, durant son processus de développement, l'enfant est dépendant des adultes et il doit leur faire confiance pour déterminer son intérêt supérieur. En résumé, ses droits portent sur les piliers de protection et de prestations uniquement car les positions décrites ci-dessus ne laissent pas de place à la participation et à l'autodétermination comme l'expliquent James et al. (1998)

cités par Hanson (2012). Suivant ce raisonnement, les enseignants, qui pensent les enfants fondamentalement différents des adultes et vulnérables, ne prennent en compte qu'une dimension du dilemme de la différence et leur accordent uniquement des droits spéciaux car les droits égaux sont jugés inadaptés.

Au niveau de l'école, les représentations sociales des enseignants diffèrent quelque peu et cette situation, très visible pour l'enseignante 2, semble également toucher dans une certaine mesure ses collègues. Etant donné qu'ils jugent que l'école est un milieu adapté à l'enfant, ils baissent leurs exigences de protection et l'enfant est toujours considéré incapable mais à moins qu'il ne prouve le contraire. Cependant le fardeau de la preuve semble difficilement renversable car les enseignants ne parlent pas de situations durant lesquelles les enfants pourraient le faire. Ainsi, ils décident, auparavant et de manière autonome, des tâches pour lesquelles les élèves sont capables de participer et ils leur délèguent des choses « toutes simples » selon leurs dires. Les activités citées sont présentées comme des concessions ponctuelles et symboliques accordées aux enfants pour leur faire plaisir et non comme des situations d'apprentissage. Il n'est donc pas possible de parler de participation réelle.

Le deuxième constat est que la scission présentée ci-dessus se retrouve au niveau des courants pédagogiques :

- L'enseignante 1, proche de l'école de pensée émancipation, valorise les courants pédagogiques puerocentristes et sociocentristes qui considèrent l'enfant comme un acteur et requièrent une forte participation de sa part. Elle cherche à orienter cette participation en mettant en place le cadre adéquat comme expliqué par Majerus (2007). Elle laisse à l'élève le soin de construire le savoir de manière personnelle ou par la collaboration avec ses pairs et se pose en personne ressource en cas de besoin comme des conflits ou des obstacles cognitifs. La complémentarité entre participation, protection et prestations est donc à nouveau présente.
- Ses collègues, proches de l'école de pensée paternaliste, ont valorisé le courant pédagogique magistrocentriste au sein duquel l'enseignant doit transmettre le savoir à l'élève qui est considéré comme incapable d'apprendre par lui-même et qui doit assimiler les notions présentées par l'adulte. L'incompétence et la dépendance présumées de l'enfant semblent donc à la base de ce choix pédagogique. De plus, l'adulte a une nouvelle fois un rôle de protection et de prestations alors que la participation est toujours absente car l'enfant est considéré uniquement comme un être en devenir qui apprend pour être un adulte responsable.

Il convient de préciser le cas de l'enseignante 2 qui pose une distinction plus marquée entre la société où elle est proche du courant paternaliste et l'école où elle est proche du courant bien-être. Ainsi, elle considère toujours l'enfant comme incapable d'apprendre de lui-même mais, cette fois-ci, à moins que l'adulte ne mette en place le cadre adéquat et ne l'accompagne. Suivant les principes du courant technocentriste, elle est la gestionnaire des apprentissages et prépare des étapes d'apprentissage structurées. Cette foi-

ci, l'élève, qui est également considéré comme un être présent, devient actif durant le processus d'apprentissage et tente d'atteindre les objectifs qu'elle a fixés. L'enfant peut donc participer dans une certaine mesure avec les limites décrites ci-dessus.

6.2 Hypothèse 2 : droits de l'enfant et citoyenneté

L'analyse thématique démontre que la scission apparue au niveau de l'image de l'enfant entre l'enseignante 1 et ses collègues est également présente au niveau des droits de l'enfant :

- Il s'agit d'un concept clair pour l'enseignante 1. La notion d'enfant sujet de droits fait partie intégrante de ses représentations sociales et elle prend en compte les trois piliers de la CDE respectant ainsi leur caractère indivisible présenté par Verhellen (2000). Au niveau scolaire, cette situation lui permet de faire une distinction entre les droits de l'enfant et les impératifs liés au fonctionnement de la classe avec notamment les devoirs. Ces deux notions sont donc totalement compatibles à ses yeux et ne doivent pas entrer en conflit. Cela lui permet de mettre en place les structures nécessaires afin de garantir la participation des enfants, ce qui est indispensable comme l'explique Meirieu (2002). Elle répond ainsi au défi présenté par Le Gal (2008) au niveau des droits dans l'éducation et de la participation en valorisant notamment, d'après leur âge, l'autodétermination des élèves.
- Pour les autres enseignants, les droits de l'enfant sont un concept abstrait comme cela est souvent le cas d'après Zermatten (2005). Leurs réseaux d'associations comportent peu de notions disponibles et leurs représentations sociales portent uniquement sur les piliers historiques de protection et de prestations qui sont reconnus même s'ils ont parfois de la peine à les définir. En effet, bien que certaines prestations soient nommées clairement (alimentation, logement, santé, éducation), la notion de protection est traitée de manière générale sans avancer d'exemples précis (protéger leur enfance, protéger du monde adulte, laisser se développer). Les enseignants se rejoignent sur des droits fondamentaux qui garantissent une qualité de vie décente en accord avec le principe général de vie, survie et développement. Ces droits ne souffrent aucune discussion et ils apparaissent toujours en tête de liste dans les réseaux d'associations. Le principe de non-discrimination transparaît également dans leurs discours au travers d'exemples mais ils n'y font pas expressément référence et ne le nomment pas en tant que droit.

Au-delà de ces points, la notion d'enfant sujet de droits crée, chez ces trois enseignants, des réticences et des résistances comme c'est souvent le cas d'après Zermatten (2005). Ce problème repose en partie sur des représentations sociales erronées car les enseignants nomment par exemple des droits qui n'entrent pas dans la CDE et associent droits de l'enfant et « tous » les droits. Les droits, autres que ceux touchant aux piliers de protection et de prestations, sont donc perçus négativement comme des revendications excessives qui ne permettent pas de vivre en communauté. Ils sont associés à l'enfant roi, à des dérives, à la réduction de l'autorité des adultes et à des conflits potentiels. La notion de droits inconditionnels ne s'étend donc pas au-delà des deux piliers historiques ; les droits participatifs et le principe de prise en compte de l'opinion de l'enfant ne sont pas reconnus et sont jugés

négativement. Au contraire, les devoirs qui sont présents tant dans les réseaux d'associations autour des droits de l'enfant que dans les entretiens, sont valorisés car ils permettraient une citoyenneté constructive et ils seraient nécessaires pour pouvoir gérer leurs classes.

Au niveau scolaire, les enseignants reproduisent ainsi une articulation systématique entre droits et devoirs avec une hiérarchie claire dans laquelle les devoirs priment. Ainsi, bien que certains pensent traiter ces thématiques à importance égale, il convient de préciser que, dans leurs discours, les devoirs sont prioritaires. En effet, ils privilégient clairement la notion de citoyenneté qui a une visée pratique à leurs yeux car les devoirs sont au service de leurs actions enseignantes alors que les droits de l'enfant semblent remettre en cause leur autorité. Il englobe donc cette thématique dans la citoyenneté et une confusion règne entre droits et devoirs avec par exemple l'enseignant 4 qui ne sait plus si les enfants ont droit à l'éducation ou si c'est un devoir.

Ces représentations sociales transparaissent au niveau de la classification des droits présentée par Wilson (2003). En effet, les droits à l'éducation sont unanimement reconnus puisqu'ils ont traités à des prestations tandis que les droits par l'éducation sont, quant à eux, traités en partie seulement. Ainsi, les enseignants reconnaissent l'importance de maximiser le potentiel de tous les élèves afin de les préparer à la vie future mais les problématiques décrites ci-dessus ne leur permettent pas de valoriser la notion d'enfant sujet de droits et de contribuer à diffuser la connaissance de ces droits demandée par le Comité (2001). Finalement, les droits dans l'éducation avec le défi identifié par Le Gal (2008) concernant la participation réelle des enfants se confirment comme un problème majeur concernant la place des droits de l'enfant à l'école.

Au niveau de la citoyenneté, nous constatons que les représentations sociales sont proches chez les quatre enseignants. Cette thématique, présente historiquement dans l'école valaisanne, semble faire l'unanimité et est valorisée par les enseignants qui lui reconnaissent le mérite de permettre la vie en commun. Les enseignants 2, 3 et 4 axent d'abord leurs discours sur l'aspect politique avec la barrière sociale des 18 ans qui, au travers du droit de vote, donne le droit de participer à leurs yeux. Cependant, ils rejoignent ensuite les représentations sociales de l'enseignante 1 qui considère la citoyenneté au sens large présenté par Audigier (2011). Tous les enseignants proposent donc un travail touchant les trois compétences de base identifiées par Audigier. C'est à ce niveau que la scission présentée ci-dessus est à nouveau visible :

- Les enseignants 2, 3 et 4 associent les compétences cognitives uniquement à des savoirs portant sur les lois et les règles de vie à l'école ainsi qu'à des connaissances sur le monde, alors que l'enseignante 1 ajoute l'apport des droits de l'enfant, l'étude des valeurs liées aux droits humains ainsi que des connaissances de type procédural avec les règles de fonctionnement de la démocratie et du débat. Deux visions sont donc présentes avec d'une part des compétences permettant au citoyen de respecter les règles de vie en société et d'autre part des compétences visant à lui permettre de participer activement.

- Au niveau de l'éthique, tous les enseignants parlent de l'importance des valeurs de vie qui permettent de se positionner par rapport aux enjeux de société mais seule l'enseignante 1 définit clairement ce concept qu'elle met en lien avec les droits humains comme préconisé par Audigier (2011).
- Un consensus apparaît au niveau des compétences sociales qui sont valorisées et traitées dans leur ensemble par tous les enseignants. Ils expliquent qu'elles permettent de vivre ensemble en bonne intelligence tant à l'école que dans la société.

6.3 Hypothèse 3 : place des droits de l'enfant et de la citoyenneté à l'école

L'analyse thématique au niveau de l'enseignement et de l'éducation aux droits de l'enfant et à la citoyenneté démontre, une nouvelle fois, une scission entre l'enseignante 1 et ses collègues :

- L'enseignante 1 distingue clairement des tâches à accomplir au niveau des droits de l'enfant et de la citoyenneté tout en précisant d'emblée que l'éducation est prioritaire par rapport à l'enseignement. Ces thématiques sont complémentaires et indissociables à ses yeux. Elle explique sa démarche ainsi : elle enseigne les droits de l'enfant, les devoirs et les règles, les mécanismes de la démocratie ainsi que du débat afin de créer une base de compétences cognitives sur laquelle l'enfant va s'appuyer pour participer. En participant, l'enfant pourra développer des compétences éthiques et sociales qui lui permettront de se positionner de manière responsable sur des points de société.

Elle exemplifie cette démarche au niveau du PER : le pôle « pratique citoyenne à l'école » permet d'exercer les mécanismes de participation au sein de la classe alors que le pôle « citoyenneté et enjeux de société » fait découvrir aux enfants qu'ils ont un rôle à jouer dans la société. Elle émet ensuite une réserve concernant le pôle « citoyenneté et institutions » qu'elle juge peu adapté aux intérêts des enfants du primaire.

- Chez les trois autres enseignants, ces thématiques sont instrumentalisées et mises au service de la gestion de la classe. Ils perçoivent donc la tâche à accomplir uniquement au niveau de la citoyenneté qui implique à leurs yeux des devoirs qui fournissent un cadre propice au travail. Au contraire, les droits de l'enfant ne sont pas traités car ils sont associés à une source de conflits potentiels mettant en péril le climat de classe et leur autorité. La notion de participation n'est donc pas associée à la citoyenneté et les enseignants ne l'abordent pas. Cette instrumentalisation se traduit au niveau des objectifs fixés pour la citoyenneté : apprendre que la vie en commun implique également des devoirs, devenir responsable et savoir que si l'on dépasse les limites il y a des conséquences. Ces objectifs devraient permettre à l'enfant de devenir un citoyen et de pouvoir s'insérer dans la société. Pour y parvenir, ils enseignent les règles de vie de la classe ainsi que des éléments sur la société actuelle avant d'utiliser ces compétences cognitives plus concrètement car ils précisent que les principes citoyens doivent être mis en pratique et ne sont pas considérés comme des savoirs objectifs. Ils axent donc également leurs actions sur la dimension éducative en liant citoyenneté et expériences quotidiennes au travers des compétences éthiques et sociales

qui sont centrales dans leurs discours notamment au niveau de la résolution de conflits et de la collaboration.

Au niveau du PER, ils valorisent les mêmes pôles que l'enseignante 1 qu'ils perçoivent pourtant différemment. Le pôle « citoyenneté et institutions » est à nouveau estimé inadapté à l'école primaire car les aspects juridico-institutionnels sont jugés trop compliqués et inintéressants pour des enfants de cet âge. Ainsi, aucun enseignant ne mentionne des connaissances liées aux institutions et à leurs fonctionnements afin de participer à la vie démocratique. Le pôle « pratiques citoyennes à l'école » est valorisé car il correspond à leur vision instrumentalisée de la tâche à accomplir. Ils expliquent que ce pôle, dont ils ont besoin, est au service du climat de classe car les règles permettent de vivre ensemble et qu'ils veulent avant tout que les enfants puissent cohabiter de manière citoyenne. Finalement le pôle « citoyenneté et enjeux de société », qui semble moins proche de leurs préoccupations quotidiennes, permet à leurs yeux de rendre les élèves responsables et de leur apprendre à se forger un avis. Il est cependant traité superficiellement dans leurs discours.

Au niveau de la forme, les quatre enseignants sont unanimes. L'approche de formation générale correspond à leurs représentations sociales de la tâche à accomplir. Ils valorisent les capacités transversales et les compétences qui sont mobilisables au quotidien. Cette approche correspond à leurs pratiques actuelles et ils jugent positif qu'elle soit institutionnalisée dans le PER car cela va légitimer leurs actions et leur donner davantage de temps à disposition pour traiter ces aspects. Au contraire, la discipline scolaire va à l'encontre de leurs représentations sociales et suscite des réactions fortes. Les enseignants y sont fermement opposés car ils craignent d'être obligés d'enseigner des savoirs objectifs portant sur des aspects juridico-institutionnels qu'ils jugent déconnectés de la réalité. De plus, ils jugent l'obligation d'évaluer contre productive et contraire aux principes de la citoyenneté qui impliquent le respect de la différence.

7. Interprétation des résultats

Après avoir analysé les discours des enseignants, nous allons maintenant tenter de tirer des interprétations en répondant à nos hypothèses de recherche.

7.1 Hypothèse 1 : enfant

Nous postulons que les représentations sociales des enseignants correspondaient à la vision historique de l'enfant largement répandue actuellement et non au nouveau statut consacré par la CDE. Cette hypothèse s'est avérée exacte hormis pour l'enseignante 1 qui a découvert les avancées proposées par la CDE au travers d'une formation. Nous ne reviendrons pas sur son cas qui est illustré dans l'analyse par entretien. Nous allons donc étudier le cas des trois autres enseignants dont les représentations sociales correspondent à celles largement répandues actuellement et basées sur les idées du début du 20^e siècle.

Conformément à nos hypothèses, l'enfant est pensé comme un être en devenir dépendant des adultes. La vision téléologique de l'être en développement vers un stade final et optimal est très forte. Ainsi, la majorité apparaît comme une limite claire qui sépare le monde de l'enfance qui est idéalisé et celui de l'adulte qui représente des contraintes. Comme postulé, les enseignants jugent que l'enfant est

incompétent et cette situation implique qu'ils doivent le protéger et lui fournir des prestations. L'objectif est que l'enfant puisse se développer dans le monde de l'enfance en étant préservé du monde adulte qui n'est pas adapté à ses besoins et à ses compétences. Ces représentations sociales se traduisent, conformément à nos hypothèses, au niveau du dilemme de la différence et les enseignants privilégient la protection de l'enfant par rapport à sa situation particulière de vulnérabilité et de développement qui exige des droits spéciaux.

Comme escompté, les enseignants favorisent donc l'angle de la protection et de la prestation. Ces deux piliers de la CDE sont, à leurs yeux, en contradiction avec le pilier de participation qui fait subir des pressions inutiles à l'enfant qui ne le demande pas de lui-même. Conformément à nos hypothèses, ils jugent donc nécessaire de dénier certains principes comme l'autodétermination et la participation et ils ne les considèrent pas comme des droits. Ainsi, l'adulte doit protéger l'enfant en décidant à sa place car il n'est pas un acteur capable de définir son propre intérêt et il n'est pas responsable. Comme postulé, une forme de discrimination voit donc le jour, notamment au niveau des droits participatifs, car même si les enseignants assouplissent leurs positions concernant la participation au niveau de l'école, elle reste purement symbolique à leurs yeux.

Nous postulons ensuite que l'ensemble de valeurs, d'opinions et de croyances qui est à la base des représentations sociales sur l'enfant constituait également le cadre de référence au niveau des courants pédagogiques. Cela s'est avéré exact et un lien systématique entre le positionnement au niveau des écoles de pensée en droits de l'enfant et les courants pédagogiques est apparu. Ces deux notions semblent donc reposer sur un noyau central semblable et, comme postulé par Lautier (2001), les représentations sociales au niveau des partenaires (élèves) conditionnent de manière significative l'action éducative. En effet l'enseignante 1, qui valorise la notion d'enfant acteur et la participation ainsi que les capacités évolutives de ses élèves, se positionne dans l'école émancipation et dans les courants puerocentristes et sociocentristes. Les enseignants 3 et 4, qui ont comme valeurs centrales la protection et les prestations à fournir à un enfant dépendant et incapable, se positionnent dans l'école paternaliste et dans le courant magistrocentriste que nous postulons majoritaire ce qui n'est que partiellement vrai. L'enseignante 2, qui est proche de l'école paternaliste mais qui prend en compte, dans le cadre scolaire, la notion d'être présent, se positionne alors dans l'école bien-être et valorise le courant technocentriste. Ce constat ouvre des perspectives au niveau de la formation des enseignants sur lesquelles nous reviendrons plus tard.

7.2 Hypothèse 2 : droits de l'enfant et citoyenneté

Nous postulons que les droits de l'enfant restaient un concept abstrait et que les représentations sociales des enseignants ne correspondaient pas aux avancées proposées par la CDE. Cette hypothèse s'est avérée exacte hormis pour l'enseignante 1 qui a une bonne connaissance de cette thématique. Nous allons donc analyser le cas des trois autres enseignants afin de vérifier la pertinence des conséquences de cet état de fait postulées plus tôt :

- Conformément à nos hypothèses, les enseignants associent les droits de l'enfant uniquement aux piliers historiques de protection et de prestations qui sont traités de manière plus ou moins complète. Les apports de la CDE au niveau du pilier de participation ne sont pas présents dans leurs représentations sociales et il apparaît comme un schème étrange qui suscite

des réactions négatives. Par conséquent et comme postulé, les principes généraux sont abordés presque exclusivement sous l'angle du droit à la vie, à la survie et au développement alors que le principe de la prise en compte de l'opinion de l'enfant est absent tant des réseaux d'associations que des entretiens. Contrairement à nos hypothèses, le principe de non-discrimination transparaît uniquement de manière implicite et n'est pas mis en lien avec les droits de l'enfant alors que le principe de l'intérêt supérieur de l'enfant justifie, pour les enseignants, de dénier des droits à l'enfant.

- Dans un deuxième temps, la notion d'enfant sujet de droits apparaît clairement comme un schème étrange qui engendre des résistances et des réticences comme postulé. Les enseignants parlent en effet d'enfants-rois, de dérives et de conflits. L'analyse des données nous a fourni les clés nécessaires pour expliquer cette problématique. Premièrement, la méconnaissance des droits de l'enfant implique des représentations erronées qui incitent les enseignants à la méfiance. Ainsi, les droits de l'enfant signifient à leurs yeux « tous » les droits et ils craignent une remise en cause de leur autorité. Deuxièmement, les enseignants ne semblent pas avoir de représentations sociales construites au niveau des droits de l'enfant à proprement parler. En effet, l'exercice du réseau d'associations s'est avéré difficile et leur a demandé du temps. Ce concept de droits de l'enfant est donc une donnée extérieure qu'ils appréhendent au travers des représentations sociales qu'ils possèdent et qu'ils jugent proches de cette thématique, à savoir les représentations sur la citoyenneté. Ces dernières sont constituées d'un ensemble de valeurs portant notamment sur le respect et l'importance des devoirs en communauté afin de mériter des libertés personnelles. La notion de droits inconditionnels apparaît donc comme un schème étrange en contradiction avec le noyau figuratif de leurs représentations ce qui explique les réactions négatives des enseignants. S'ils ont pu intégrer les dimensions de protection et de prestations, cette situation a débouché sur la modification de la donnée extérieure que constituent les autres droits de l'enfant pour qu'elle corresponde au noyau de la représentation sociale.

Ainsi, lorsque les enseignants sont interrogés sur la place des droits de l'enfant à l'école, ils répondent avec des principes citoyens et posent une articulation systématique entre droits et devoirs comme nous le postulons. Les devoirs sont valorisés car ils permettraient de répondre aux problèmes posés par les droits de l'enfant en les responsabilisant et en luttant contre un enfant-roi. Cela se traduit, conformément à nos hypothèses, par l'absence des droits dans l'éducation présentés par Wilson (2003) ainsi que par l'absence de participation redoutée par Le Gal (2008). Les droits à l'éducation sont, quant à eux, reconnus alors que les droits par l'éducation, contrairement à notre hypothèse, ne sont que partiellement reconnus étant donné que la notion d'enfant sujet de droits n'est pas valorisée.

- La citoyenneté apparaît, conformément à notre hypothèse, comme une représentation sociale très ancrée et valorisée chez les enseignants. Au niveau de la société, la vision politique les conduit à considérer la limite des 18 ans comme le point de départ d'une réelle participation. Cependant, au niveau scolaire, ils expliquent que les principes citoyens sont importants car ils permettent un climat de classe positif et ils présentent une vision large de la

citoyenneté au sens d'Audigier (2011). Ils valorisent des compétences cognitives, éthiques et sociales même si dans ces trois dimensions, les droits de l'enfant et de l'homme ne sont mis en avant que par l'enseignante 1. Cette différence semble reposer sur la problématique présentée par Zermatten (2005) au niveau de la connaissance de la thématique des droits de l'enfant.

7.3 Hypothèse 3 : place des droits de l'enfant et de la citoyenneté à l'école

Nous postulons que les représentations sociales des enseignants analysées ci-dessus conditionnaient leurs visions de la tâche à accomplir. Ce constat transparaît dans notre recherche car la différence entre l'enseignante 1 et ses collègues est toujours présente :

- Nous postulons que le fait que les droits de l'enfant ne soient pas inscrits dans les plans d'études actuels et qu'ils soient un concept abstrait pour les enseignants les empêchait d'avoir une vision claire de la tâche à accomplir. Cette hypothèse s'est vérifiée dans la pratique et a été amplifiée par une problématique de taille apparue au niveau de la perception des objectifs liés aux droits de l'enfant et à la citoyenneté à l'école. Les enseignants semblent instrumentaliser ces thématiques en les mettant uniquement au service de la gestion de classe et non du développement de l'élève. Ainsi, la citoyenneté est valorisée car elle implique, à leurs yeux, des devoirs qui permettent la vie commune. Au contraire, les droits de l'enfant apparaissent comme une source de conflits potentiels. Les enseignants n'ont donc pas formulé de tâches à accomplir à ce niveau et, comme postulé, ils envisagent leur action enseignante uniquement au travers de la citoyenneté. Cette hypothèse se vérifie également par le contraire car l'enseignante 1, qui possède une bonne connaissance des droits de l'enfant, définit clairement les tâches à accomplir tant par l'enseignement que par l'éducation et elle vise des objectifs participatifs. De plus, elle fait cohabiter cette thématique avec la citoyenneté de manière productive en identifiant les apports des deux approches.
- Concernant la citoyenneté, nous postulons que les défis présentés par Oser et Richenbach (2000) pour le cycle d'orientation se retrouveraient au niveau primaire avec une prévalence de l'enseignement sur l'éducation. Cela n'est pas le cas car les enseignants n'ont pas transposé ce modèle dans leurs classes et ils se dirigent vers la création d'une nouvelle vulgate. Pour ce faire, ils se fient à leurs représentations de la citoyenneté et à leurs pratiques actuelles. Etant donné que l'objectif perçu est de garantir un climat de classe sain, ils favorisent des coutumes didactiques visant l'éducation des élèves avec la mise en pratique de principes citoyens axés sur le respect des devoirs. Dans cette optique, ils mettent les compétences cognitives avec l'enseignement des règles de vie et des devoirs au service des compétences éthiques et sociales qui sont développées par l'éducation comme expliqué par Audigier (2011). Cependant, le décalage entre valeurs enseignées et réalité est toujours présent dans une certaine mesure. En effet, les enseignants veulent former les enfants pour qu'ils puissent s'insérer dans la société et participer dès leur majorité. Cependant, durant l'école primaire, les élèves doivent apprendre à s'insérer dans la vie de classe uniquement en respectant les règles et non en participant réellement. Ils sont donc plutôt le récipiendaire de l'éducation citoyenne préparée par l'enseignant que véritables acteurs. Le défi présenté par Jaffé (2009) n'est donc pas relevé hormis pour

l'enseignante 1 chez qui le décalage entre valeurs enseignées et réalité vécue semble disparaître. En effet, elle enseigne les principes de la démocratie, du débat et de la participation qu'elle met également en pratique dans sa classe où ses élèves sont de véritables acteurs.

- Ces prises de positions se matérialisent au niveau du PER et les enseignants, contrairement à notre hypothèse, favorisent l'approche de formation générale par rapport à la discipline scolaire. Ils centrent donc leurs actions principalement sur le pôle « pratiques citoyennes à l'école » et ils touchent également au pôle « citoyenneté et enjeux de société » mais de manière plus superficielle. Ces deux pôles, qui touchent à la formation générale des élèves et aux capacités transversales, ne sont pas évalués de manière sommative et les enseignants fixent pour objectif de construire des interactions positives entre camarades et avec eux. Ils expliquent qu'il ne s'agit pas d'une avancée du PER car ils l'ont toujours fait étant donné que ces thématiques sont indispensables au bon fonctionnement de la classe. Au contraire, l'approche novatrice de discipline scolaire avec le pôle « citoyenneté et institutions » apparaît comme un schème étrange qui suscite des réactions fortes y compris chez l'enseignante 1. Ils ne le jugent pas adapté à l'école primaire et s'y opposent car ils perçoivent négativement l'apparition d'un cahier des charges précis et des évaluations sommatives. Ils craignent de devoir enseigner des savoirs formels et l'évaluation n'est pas du tout compatible avec leur vision de la citoyenneté. Ce point pose problème car Chervel (1988) explique que pour qu'une vulgate soit reconnue et utilisée par le système scolaire, elle doit non seulement être enseignable et pouvoir s'apprendre mais également être évaluable par des critères quantitatifs et qualitatifs qui constituent une échelle de mesure.

8. Conclusion

8.1 Retour sur la question de recherche

Suite à l'analyse des données puis à leur interprétation, nous sommes en mesure de répondre à notre question de recherche : Quelles sont les représentations sociales des enseignants sur les droits de l'enfant et l'éducation à la citoyenneté dans l'école primaire valaisanne ? Nous allons présenter les résultats en fonction des trois domaines de représentations sociales qui influencent l'action enseignante comme expliqué par Lautier (2001) :

Représentations sociales de l'enseignante 1 :

- Enfants : Ils sont des êtres présents, acteurs sociaux à part entière et sujets de droits inconditionnels. Ses valeurs centrales portent sur la participation et l'autodétermination des enfants qu'elle pense capables à moins qu'ils ne prouvent le contraire. Elle imagine une interaction entre les piliers de participation, de protection et des prestations en fonction des capacités évolutives de l'enfant et de ses besoins. Elle se positionne donc pour des droits égaux tout en reconnaissant le besoin de droits spéciaux car elle prend également en considération la dimension d'être en devenir de l'enfant. Ses représentations sociales sont donc proches de l'école émancipation. Au niveau scolaire, elle valorise les courants puerocentristes et sociocentristes qui sont axés sur les valeurs décrites ci-dessus.

- Droits de l'enfant : Ses représentations sociales sont positives et portent sur les quatre principes généraux ainsi que sur les trois piliers de la CDE. Les valeurs centrales touchent aux droits participatifs qui ne sont pas suffisamment respectés à ses yeux. Elle reconnaît les droits à, dans et par l'éducation notamment en distinguant clairement droits inconditionnels de l'enfant et principes citoyens.

Citoyenneté : Elle envisage la citoyenneté au sens large et dès le plus jeune âge. Les enfants sont donc des citoyens à part entière. Elle associe la citoyenneté au fait de vivre ensemble en harmonie ce qui implique de l'entraide et de la coopération. Les valeurs centrales sont donc la participation, le respect de l'autre et les valeurs de vie. La citoyenneté exige des compétences cognitives ainsi que des compétences éthiques et sociales qui sont primordiales à ses yeux.

- Place des droits de l'enfant et de la citoyenneté à l'école : Elle distingue clairement des tâches à accomplir à ces deux niveaux. Concernant les droits de l'enfant, elle pense important de les enseigner mais surtout d'apprendre à les mobiliser au quotidien. La citoyenneté doit permettre, quant à elle, de vivre ensemble en respectant les droits et devoirs de chacun et elle consiste surtout à valoriser la participation des enfants. En effet, elle vise à développer les compétences cognitives, éthiques et sociales nécessaires pour permettre aux enfants de participer de manière responsable non seulement à l'école mais également en société. Pour ce faire, l'éducation prime et elle perçoit le PER comme un outil pour y parvenir qui est en accord avec ses représentations sociales. Ainsi, le pôle « pratiques citoyennes à l'école » permet d'exercer les mécanismes et les principes démocratiques au sein de la classe alors que le pôle « citoyenneté et enjeux de société » permet aux enfants de comprendre qu'ils ont déjà un rôle à jouer dans la société. Le pôle « citoyenneté et institutions » touche à une participation civique et elle juge qu'il est trop tôt pour l'aborder de manière poussée. Au niveau de la forme, l'approche de formation générale avec des capacités transversales à développer correspond à ses représentations sociales de la tâche à accomplir alors que l'apparition de la discipline scolaire qui implique une évaluation notée est un schème étrange en contradiction avec ses représentations sociales de la citoyenneté basée sur la valorisation de la différence et l'acceptation de tous.

Représentations sociales des enseignants 2, 3 et 4 :

- Enfants : Ils sont des êtres en devenir qui se développent par stades successifs en vue d'atteindre un état final et optimal d'adulte. Durant cette période, ils sont dépendants des adultes qui les considèrent comme incapables et vulnérables. Les enseignants identifient un monde idéalisé de l'enfance pensé en opposition avec les contraintes du monde adulte. Les valeurs centrales sont donc la protection et les prestations à fournir à l'enfant pour garantir une certaine qualité de vie et le mener jusqu'à l'âge adulte. Les enfants qui sont jugés fondamentalement différents des adultes ont donc uniquement des droits spéciaux. La participation apparaît ainsi comme un schème étrange en contradiction avec ces valeurs notamment au niveau de la protection et il est

rejeté. Les représentations sociales des enseignants sont donc proches de l'école parternaliste et, au niveau scolaire, ils valorisent le courant magistrocentriste qui repose sur les valeurs présentées ci-dessus. L'enseignante 2 reproduit ce schéma au niveau de la société mais elle considère l'enfant comme être présent au niveau de l'école car elle juge que c'est un milieu adapté pour lui. Par conséquent, elle se positionne proche de l'école bien-être et glisse vers le courant technocentriste qui intègre cette dimension.

- **Droits de l'enfant et citoyenneté :** Les enseignants ne dissocient pas ces deux thématiques et ils valorisent clairement la citoyenneté qu'ils considèrent au sens large. Ils l'associent au fait de vivre ensemble en harmonie et posent une distinction claire entre citoyenneté de l'enfant et de l'adulte : l'enfant doit s'intégrer et apprendre à vivre en société alors que l'adulte doit participer à la vie sociale. Les valeurs centrales au niveau des enfants sont le respect des devoirs, l'obéissance et la confiance à accorder aux adultes qui les encadrent et qui leur garantissent des droits au niveau des piliers de protection et de prestations. Pour y parvenir, les adultes dénie les droits participatifs en vue de l'intérêt supérieur supposé de l'enfant qu'ils jugent incapable de décider de manière constructive. Pour les enseignants qui valorisent la citoyenneté, la notion d'enfant sujet de droits inconditionnels est donc un schéma étrange perçu négativement et qui crée des résistances. En effet, la citoyenneté permet à leurs yeux une vie commune grâce aux devoirs qu'elle impose alors que les droits de l'enfant la mettent en danger car ils sont associés à des conflits ainsi qu'à toutes sortes de dérives. En effet, leurs valeurs centrales portant sur l'obéissance de l'enfant qui doit faire confiance à l'adulte pour déterminer son bien ne sont pas compatibles avec cette donnée extérieure et ils craignent une remise en cause de leur autorité. Le pilier de participation n'est donc pas accepté comme droit ce qui se traduit au niveau scolaire par l'absence des droits dans l'éducation même si les droits à et (en partie) par l'éducation sont reconnus.
- **Place des droits de l'enfant et de la citoyenneté à l'école :** Les enseignants possèdent des représentations sociales très ancrées et ils expliquent avoir toujours travaillé sur la citoyenneté à l'école. Ils considèrent que ces thématiques doivent être au service de la gestion de classe. En fonction des représentations sociales exposées ci-dessus, cela implique qu'ils perçoivent la tâche à accomplir uniquement au niveau de la citoyenneté. Leur objectif est d'axer les pratiques sur les devoirs pour permettre à l'enfant de se responsabiliser et de s'intégrer. Pour y parvenir, ils axent leurs pratiques sur l'éducation avec la mise en pratique de savoirs cognitifs portant sur les devoirs afin de développer des compétences éthiques et sociales. Les enseignants axent donc leurs discours sur des représentations déjà présentes avant l'apparition du PER qui apparaît comme un schéma étrange qui a été modifié afin d'intégrer le système déjà existant. Ainsi, les avancées au niveau des droits de l'enfant et notamment concernant l'autodétermination et la participation ne sont pas prises en compte. Les enseignants ont donc sélectionné les informations en accord avec leurs représentations sociales et ont donc instrumentalisé ces thématiques en fixant un objectif de gestion de classe avec des interactions positives entre camarades et avec l'enseignant.

Dans les faits, ils valorisent le pôle « pratiques citoyennes à l'école » alors que le pôle « citoyenneté et enjeux de société » est traité de manière moins approfondie car il ne semble pas en lien immédiat avec leurs représentations sociales de la citoyenneté. Le pôle « citoyenneté et institutions » est jugé inadapté aux enfants de cet âge étant donné qu'il est axé sur les mécanismes de la participation démocratique. Concrètement, l'approche de formation générale avec des capacités transversales à développer semble correspondre à leurs pratiques actuelles et est donc acceptée alors que l'apparition de la discipline scolaire est un schème étrange. En effet, les enseignants ne souhaitent pas se voir imposer des contenus et une obligation d'évaluer qui ne correspondent pas à leurs perceptions de la citoyenneté.

8.2 Retour sur la sous-question de recherche

Ces conclusions nous renseignent sur les représentations sociales des enseignants et permettent de situer les acquis et les défis relatifs à l'introduction du PER à l'école primaire. Nous allons donc nous pencher sur notre sous-question de recherche qui était la suivante: sur quels éléments faut-il axer les moyens d'enseignement pour qu'ils permettent de concrétiser les avancées du PER en matière d'éducation aux droits de l'enfant ? Pour ce faire, nous allons utiliser les valences positives et négatives mises en lumière par ce mémoire pour proposer des axes devant être pris en compte lors de la rédaction des moyens d'enseignement.

8.2.1 Premier constat

Le premier constat est basé sur la différence significative observée entre l'enseignante 1 et ses collègues. Nous postulons qu'elle repose en grande partie sur la formation suivie par l'enseignante 1 à l'UNICEF hors du cadre de son activité professionnelle. Cette dernière portait sur les droits de l'enfant et les valeurs de vie à l'école. Comme elle l'explique durant l'entretien, il semble que cette formation ait modifié ses représentations sociales pour donner lieu à la vision présentée dans l'analyse et qui est proche de celle du Comité (2001). Cependant, étant donné que nous ne connaissons pas les représentations sociales qu'elle possédait avant cette formation, nous ne pouvons pas certifier de ce changement mais, au vu de notre cadre théorique et des différences significatives observées, nous considérons cette explication comme sérieuse. La formation est donc un premier facteur car le PER, bien qu'il confonde à un moment Déclaration et Convention des Droits de l'Enfant, offre une vision qui correspond aux recommandations les plus récentes du Comité ainsi qu'aux dernières évolutions de la sociologie et de la psychologie. Il est donc indispensable que les enseignants soient formés car les représentations sociales largement partagées dans la société actuellement ne correspondent pas à ces avancées et les contradictions qui apparaissent pourraient minimiser l'impact du PER. La connaissance du contenu réel de la CDE permettrait notamment de limiter les craintes observées chez les enseignants qui imaginent de fausses implications à cette convention. Tant le Comité (2002) que Kalbermatter et Kronig (2007) ont déjà cerné ce besoin de formation et un certain laps de temps sera nécessaire pour la mettre sur pieds. Les moyens d'enseignement qui vont être produits et diffusés à tous les enseignants constituent le moyen le plus efficace pour pallier ce manque. Dans cette optique, afin de les informer sur les thématiques des droits de l'enfant et de l'éducation à la citoyenneté, ils devront prendre en compte les valences suivantes :

| Aucune formation : valences négatives | Formation : valences positives |
|--|--|
| Ancien statut de l'enfant - Etre en devenir et dépendant - Vision téléologique et incapacité - Séparation enfant/adulte - Pilier de participation non reconnu | Nouveau statut de l'enfant - Enfant acteur sujet de droits - Capacités de l'enfant prises en compte - Un seul monde - Complémentarité des trois piliers |
| Droits de l'enfant : concept abstrait - Résistances et réticences - Absence de droits égaux - Opposition avec la citoyenneté | Droits de l'enfant et citoyenneté - Concepts clairs et distincts - Interactions positives entre les deux |

Tableau 15 : Valences positives et négatives en lien avec la formation

Au vu des valences positives et négatives identifiées durant notre travail, nous postulons que le concept d'écoles de pensée présenté par Hanson (2012) offre une grille de lecture qui, une fois mise en lien avec les courants pédagogiques comme présenté dans notre cadre conceptuel, pourrait permettre aux enseignants d'analyser leurs pratiques et leurs représentations sociales. Suite à ce travail, les écoles de pensée permettent de structurer le document destiné aux enseignants. L'objectif n'est pas de viser une école précise en postulant qu'elle est mieux qu'une autre mais de permettre aux enseignants de réfléchir aux différentes dimensions du dilemme de la différence. Cependant, le point de vue du PER est valorisé puisqu'il correspond aux dernières avancées en matière de droits de l'enfant.

- La première dimension permet de présenter l'évolution historique du statut de l'enfant jusqu'à nos jours. Les éclairages de la sociologie contemporaine présentés par Lee (2001) pourront contribuer à déconstruire l'image de l'enfant en devenir qu'ont les enseignants pour en faire un être également présent, acteur à part entière. Cette approche devrait permettre la prise en compte des droits participatifs qui étaient mal acceptés jusque-là. Dans cette optique, il est important de présenter les apports de Lansdown (2001) qui explique que tout enfant peut participer pour autant qu'il dispose de l'assistance appropriée et de Majerus (2007) qui précise que dans le milieu scolaire, il incombe à l'enseignant d'orienter la participation de l'enfant par le courant pédagogique qu'il choisit. Cette démarche demande donc un investissement de l'adulte également, ce qui pourrait expliquer les échecs passés.
- La deuxième dimension permet de se pencher sur les compétences des enfants. Sur ce point, il semble nécessaire d'insister sur les explications données par Hanson (2012) ainsi que Jaffé et Rey Wicky (1996) qui précisent que les stades de développement définis et les âges légaux découlent davantage d'un débat idéologique que des compétences réelles des enfants. Il n'y a donc pas de limites fixes et identiques pour tous. Il faut prendre en compte les capacités évolutives de l'enfant afin de lutter contre la vision téléologique qui a semblé justifier aux yeux des enseignants l'absence de participation. La séparation qu'ils posent entre le monde de l'enfance et celui des adultes doit donc être remise en question. Au vu des résultats, il est également important d'insister sur le fait que l'incompétence supposée des enfants n'est pas un critère pour dénier les droits participatifs comme l'explique Verhellen (2000). De plus, il serait positif que les enseignants

prennent conscience du fardeau de la preuve qui pèse sur les enfants comme expliqué par Rodham (1973) afin qu'ils constatent, une nouvelle fois, que la capacité des enfants à participer dépend des structures qu'ils mettent en place. Sur cette base, ils pourraient envisager de renverser le fardeau de la preuve ou au moins le prendre en compte afin de le minimiser.

- La troisième dimension portant sur les droits de l'enfant demande un travail particulier car ce concept reste très abstrait pour les enseignants. Il convient de les replacer dans leur contexte et d'atténuer les valences négatives identifiées plus haut en remédiant à la méconnaissance de ces droits qui a engendré des réticences et de résistances. La découverte et la compréhension des droits en eux-mêmes ainsi que les conditions de « non-droits » devraient permettre de déconstruire l'idée de conflits avec l'autorité des adultes et l'articulation systématique entre droits et devoirs. Les enseignants pourront découvrir la notion d'enfant sujet de droits inconditionnels et mieux l'accepter. Pour y parvenir, il est donc nécessaire de les informer sur le contenu réel de la CDE ainsi que sur ses visées en lien avec l'éducation. Une attention particulière doit être portée au principe de l'intérêt supérieur de l'enfant qui ne doit en aucun cas permettre de dénier certains droits.

Il est également indispensable de présenter les apports de Verhellen (2000) qui explique qu'il n'y a pas de hiérarchie entre les droits de protection, de prestations et de participation qui sont complémentaires. Au vu des valences identifiées, il convient d'insister sur la définition de la participation qui était le seul pilier non reconnu par les enseignants et de le valoriser afin qu'il ne soit plus perçu comme contradictoire avec le pilier de protection. Pour y parvenir, les bénéfices de la participation sur les enfants présentés par la Commission Fédérale pour la Jeunesse (CFJ, 2001) pourraient être détaillés afin d'encourager les enseignants qui craignent davantage de retours négatifs que positifs dans cette voie. L'échelle de Hart (1992) pourrait également les aider à analyser leurs pratiques et à prendre conscience qu'ils mettent déjà en place des mécanismes de participation qu'ils devraient valoriser.

- La quatrième dimension porte sur le dilemme de la différence entre droits spéciaux et droit égaux. Il est intéressant d'expliquer que ce dilemme ne trouve pas de définition et qu'il dépend donc du contexte en illustrant les avantages et les risques des deux approches. Suite au travail mené au niveau des trois autres dimensions, les enseignants devraient pouvoir également considérer des droits égaux ce qui n'est pas le cas actuellement. Cela devrait ouvrir encore davantage la porte au pilier de participation qui n'est plus réservé à l'adulte.

Cette démarche devrait clarifier la distinction entre droits de l'enfant et citoyenneté afin d'éviter l'opposition décrite par les enseignants. Cependant, étant donné que le PER intègre les droits de l'enfant à la citoyenneté dans sa présentation, il convient de porter une attention spécifique à ce domaine. Afin de s'assurer de la réussite du procédé, les moyens d'enseignement devront donc traiter ces deux notions séparément. Ainsi, en plus de l'approche proposée pour les droits de l'enfant, il conviendra également de définir la citoyenneté. Pour ce faire, la base proposée dans le cadre conceptuel semble suffisante car elle correspond aux représentations

sociales des enseignants. Cette approche en deux temps devrait permettre de clarifier l'articulation entre droits inconditionnels et devoirs citoyens qui sont tous deux importants. Elle permettra également d'envisager des interactions positives, comme c'est le cas chez l'enseignante 1, entre droits participatifs et citoyenneté. Jaffé (2009) met en lumière cette possibilité en posant la question : citoyenneté et droits de l'enfant, à quand les épousailles ? Nous souhaitons qu'elles aient lieu le plus rapidement possible tout en prenant en compte les mécanismes complexes démontrés par notre analyse afin d'éviter que les droits de l'enfant ne disparaissent sous les devoirs citoyens.

Ces informations sur le sujet d'étude devraient permettre de résoudre la première valence négative identifiée au niveau de la place des droits de l'enfant à l'école. En effet, leur méconnaissance ne permettait pas aux enseignants de leur accorder une véritable place et ils l'englobaient de manière systématique dans la citoyenneté avec les dérives que nous avons présentées. Ces pratiques devraient donc s'estomper de par le cadre fourni et nous tenons à préciser que les enseignants interrogés sont demandeurs de ces informations. En effet, à la fin des entretiens, ils ont tous identifié le besoin d'informations au niveau de ces nouvelles thématiques car ils ressentaient un manque certain. Nous pouvons donc espérer qu'ils feront bon accueil aux moyens d'enseignement.

8.2.2 Deuxième constat

Le deuxième axe de travail porte sur le PER à proprement parler. Nous avons constaté que les enseignants ne maîtrisaient pas encore cet outil. Cette situation engendre des valences négatives lors de la création de la nouvelle vulgate qu'il convient de prendre en compte. D'un autre côté, nous avons retrouvé des valences positives dans les pratiques actuelles qu'il convient de valoriser et de renforcer.

| Valences négatives : manque de formation au PER | Valences positives : pratiques des enseignants 1, 2, 3 et 4 |
|--|---|
| Création de la vulgate - Interprétation du PER en fonction des anciennes pratiques - Instrumentalisation - Absence de tâche à accomplir au niveau des droits de l'enfant - Perception de la discipline scolaire | Pratiques actuelles concordantes - Liens entre enseignement et éducation - Approche de formation générale et de capacités transversales. |

Tableau 16 : Valences positives et négatives en lien au niveau du PER

La première valence négative résulte d'un manque de formation au PER. Les enseignants ont des difficultés à s'approprier sa logique et les objectifs proposés. Le PER apparaît alors comme un schème étrange qu'ils modifient afin qu'il intègre leurs représentations sociales. Ils font donc une interprétation en fonction de leurs pratiques actuelles qui risque de réduire considérablement les bénéfices retirés des avancées du PER. Ainsi, il est indispensable de fournir des explications supplémentaires sur ses visées au niveau des droits de l'enfant et de la citoyenneté et de rappeler la logique des objectifs fixés tout en valorisant certaines pratiques actuelles qui sont congruentes avec le PER:

- Nous avons constaté une instrumentalisation de ces thématiques par les enseignants qui les ont mis principalement au service de la gestion de la

classe. Nous postulons qu'en réaffirmant la logique du PER et les compétences attendues chez les élèves, ce constat pourraient changer. Un travail est également nécessaire au niveau des contenus et de la logique des trois pôles de la partie citoyenneté du PER car nous avons décelé des compréhensions lacunaires portant uniquement sur certains aspects. De plus, grâce aux informations présentées au niveau de l'influence positive des droits de l'enfant et des principes citoyens sur les élèves ci-dessus, les enseignants seraient plus à même d'envisager ces thématiques d'une nouvelle manière tout en sachant que des bénéfices au niveau de la gestion de classe seront également possibles.

- Sachant que les enseignants ne percevaient pas de tâche à accomplir au niveau des droits de l'enfant pensant que ces derniers étaient source de conflits, nous postulons que les informations présentées ci-dessus au niveau des droits de l'enfant leur permettront de dépasser ces réticences et d'envisager les apports positifs de la pratique de ces droits en milieu scolaire. L'atteinte de cet objectif dépend en partie de la cohabitation constructive ou non avec la citoyenneté que nous avons essayé de mettre en place plus haut.

Un des défis souvent mentionné par la littérature, en lien avec la place des droits de l'enfant et de la citoyenneté à l'école, est la prévalence de l'enseignement sur l'éducation. Ce constat ne s'est pas avéré pertinent dans notre cas et les enseignants présentaient tous une articulation entre ces deux notions qui réduisait l'écart entre réalité vécue et enseignée. Il semble que l'âge des élèves les pousse à axer leurs pratiques également sur l'éducation et cette valence positive est à renforcer car elle va dans le sens du PER. Pour ce faire, les trois types de compétences attendues par Audigier (2011) et qui garantissent la cohabitation entre enseignement et éducation constituent un cadre de référence clair et efficace pour permettre aux enseignants de cerner les enjeux.

Le PER tente également de répondre à ce défi en proposant une articulation entre formation générale, capacités transversales et discipline scolaire. Notre analyse a montré des valences positives au niveau des deux premières qui sont valorisées par les enseignants. Une attention particulière doit, par contre, être apportée au pilier de discipline scolaire qui est un schème étrange rejeté de manière forte par les enseignants. Pour remédier à cette situation, il est nécessaire d'expliquer, comme le fait Chervel (1988), l'importance d'obtenir le statut de discipline scolaire pour une thématique et les mécanismes que cela implique notamment avec les avantages qui peuvent être retirés. Dans un second temps, il convient de clarifier le pôle « citoyenneté et institutions » qui souffre de nombreuses représentations erronées notamment au niveau de son contenu. En effet, les objectifs fixés par le PER présentent des institutions proches de l'enfant avec notamment les institutions de sa commune et non des institutions fédérales comme le pensaient les enseignants interrogés. De plus, sachant que les enseignants le jugent trop complexe, nous postulons que les informations présentées ci-dessus au niveau de la participation et de la compétence des enfants pourraient les amener à reconsidérer la question. Ce travail est nécessaire car ce pôle revêt une importance particulière en permettant d'étendre la participation de l'élève au-delà des murs de l'école en lui permettant de comprendre l'organisation de la société et de ses institutions.

Il est également indispensable de justifier l'apparition de l'évaluation au niveau de la citoyenneté car ces deux concepts ne semblent pas compatibles pour les enseignants. L'enjeu est décisif car Chervel (1988) explique que pour qu'une vulgate soit acceptée et utilisée par le système scolaire elle doit être enseignable, pouvoir s'apprendre et être évaluable. Si ces critères ne sont pas réunis par les moyens d'enseignement, les avancées proposées par le PER avec l'apparition de la discipline scolaire citoyenneté pourraient en souffrir. Notre analyse a démontré que les deux premiers critères semblent remplis aux yeux des enseignants. La principale valence négative se situe donc au niveau de l'évaluation. Pour y remédier, les moyens d'enseignements doivent fournir des exemples concrets de méthodes et d'outils permettant d'évaluer les thématiques des droits de l'enfant et de la citoyenneté à l'aide de critères quantitatifs et qualitatifs. Les enseignants pourront ainsi constater que la nouvelle vulgate est évaluable et cela devrait faciliter son acceptation. Sur le point de la discipline scolaire, il convient toutefois d'être conscient que les changements demanderont du temps car il s'agit de représentations sociales profondément ancrées chez les enseignants.

8.3 Bilan de la recherche

Nous avons constaté au travers de cette recherche que les changements amenés par le PER au niveau des droits de l'enfant et de la citoyenneté sont importants et qu'ils impliquent des bouleversements par rapport aux pratiques enseignantes actuelles. L'apparition de ces thématiques est un premier pas des plus positifs mais il ne s'agit pas d'une victoire car leurs appropriations par les enseignants est un enjeu qui conditionne les bénéfices retirés ou non de ce nouveau plan d'études. Ainsi, les droits de l'enfant et la citoyenneté pourraient, comme escompté, faire leur entrée à l'école primaire mais ils pourraient également, comme le montre notre analyse, se heurter à des réticences fortes bloquant leurs mises en pratique. La période de transition que nous vivons actuellement, durant laquelle la nouvelle vulgate va voir le jour est donc cruciale étant donné que cette dernière aura ensuite une certaine permanence. Des actions peuvent être entreprises afin de maximiser les bénéfices à retirer du PER.

Notre mémoire s'inscrit dans cette volonté en proposant certains constats. Il a notamment démontré l'importance des représentations sociales des enseignants et la nécessité de la mise en place rapide d'une formation adéquate pour les enseignants. En attendant que cette dernière soit effective, il propose des pistes pour la rédaction des moyens d'enseignement basées sur les valences positives et négatives identifiées durant l'analyse des représentations sociales des enseignants. Un des points marquants qui ouvre des perspectives de recherche est le lien identifié entre représentations sociales au niveau des écoles de pensée en droits de l'enfant et les courants pédagogiques. Notre recherche se base notamment sur ce point pour structurer ses recommandations sur les moyens d'enseignement. Il s'agit d'un aspect des plus importants qui démontre l'importance des enjeux car un changement au niveau de ces représentations pourrait déterminer de nouvelles relations enseignant-élève-apprentissage pour l'ensemble des disciplines scolaires. Le PER constitue donc une formidable opportunité pour promouvoir les droits de l'enfant et il s'agit de ne pas la manquer. Pour y parvenir, une collaboration entre professionnels de l'éducation et professionnels des droits de l'enfant semble indispensable tant au niveau de la recherche que de la pratique. Ce travail conjoint peut s'envisager de différentes manières, par exemple au niveau de la formation à dispenser aux enseignants ou avec la venue de personnes ressources formées spécifiquement aux droits de l'enfant comme intervenants dans les classes primaires.

Le témoignage enthousiaste et le partage d'idées d'enseignants formés aux droits de l'enfant comme l'enseignante 1 pourraient sans doute contribuer à faire tomber certaines réticences parmi les enseignants sceptiques face à cette notion.

Pour conclure, nous espérons avoir démontré l'importance des enjeux en présence au niveau des droits de l'enfant et avoir fourni des informations utiles afin de favoriser leurs diffusions dans l'école valaisanne. Ce travail vise à tirer un profit maximal du PER afin de répondre aux exigences du Comité (2001), conformément aux engagements pris par la Suisse lors de la ratification de la CDE en 1997.

8.4 Perspectives de recherche

Fort de ces conclusions, nous pouvons maintenant présenter des prolongements à cette recherche toujours avec pour objectif de tirer bénéfice de l'introduction du PER :

Premièrement, il serait intéressant de la mener à grande échelle afin de pouvoir dégager de véritables tendances qui permettront d'adapter les moyens d'enseignement de manière optimale et de fournir des informations précieuses pour la mise en place de la formation aux enseignants. Il serait également intéressant d'étendre cette étude aux autres cantons touchés par l'entrée en vigueur du PER. En effet, des différences pourraient exister au niveau des représentations sociales des enseignants étant donné qu'ils travaillaient, jusque-là, avec des moyens d'enseignement différents. Enfin, toujours au niveau de l'échantillon de recherche, il serait intéressant de comparer les représentations sociales des enseignants primaires avec ceux du cycle d'orientation afin d'analyser l'influence de l'âge des élèves et de réfléchir aux moyens de garantir une certaine verticalité dans l'enseignement obligatoire. En effet, une continuité est nécessaire afin de valoriser une approche droits de l'enfant dans l'éducation et une certaine congruence doit voir le jour entre les pratiques de l'école primaire et celles du secondaire I.

Deuxièmement, le temps de la recherche peut varier également. En effet, notre étude de cas s'inscrit avant l'entrée en vigueur du PER avec pour avantage de fournir des indications pour la rédaction des moyens d'enseignement. Il serait ensuite intéressant de mener une recherche similaire après l'entrée en vigueur du PER dans un laps de temps permettant à la nouvelle vulgate de se stabiliser. Cela permettra de constater l'impact du PER sur les représentations sociales des enseignants et sur leurs pratiques ainsi que l'évolution de certains points névralgiques que nous avons identifiés comme l'apparition de la discipline scolaire par exemple. Ce travail permettra de constater si les schèmes étranges identifiés avant l'entrée du PER se sont modifiés pour intégrer les représentations sociales préexistantes ou s'ils ont débouché sur une vision nouvelle comme escompté. Il permettra également d'analyser l'impact réel du pilier de formation générale sur l'enseignement. Finalement, une fois que la formation adéquate sera dispensée par la HEP, il serait également intéressant d'étudier son impact afin de pouvoir l'adapter au mieux à la réalité du terrain.

Troisièmement, la méthode de recherche pourrait être complétée par une observation directe de l'action enseignante afin d'analyser les implications concrètes des représentations sociales identifiées. Il serait donc intéressant de combiner les entretiens avec l'observation directe des enseignants dans leurs classes. Les résultats obtenus seraient ainsi plus pointus. Une recherche pourrait également être menée en fin d'école primaire et de cycle d'orientation auprès des

élèves afin d'analyser leurs représentations sociales des droits de l'enfant et de la citoyenneté et de tester leurs compétences citoyennes ainsi que leur niveau de participation à l'école et dans la société. Cette démarche permettrait d'évaluer les effets concrets de l'entrée en vigueur du PER.

Finalement, le lien identifié entre écoles de pensée en matière de droits de l'enfant et courant pédagogique offre un champ de recherche des plus intéressants. En effet, l'outil des écoles de pensée semble efficace pour permettre aux enseignants d'analyser leurs actions en lien avec leurs représentations sociales au niveau de l'enfant et des droits de l'enfant. Ils pourraient ainsi mieux comprendre les représentations sociales sur lesquelles reposent leurs choix pédagogiques. Il s'agit donc d'un véritable apport en terme de formation et de pratique réflexive qui fournit des critères d'analyse novateurs. Les enseignants pourraient donc l'utiliser pour faire évoluer leurs pratiques en conscientisant des aspects qu'ils ignoraient jusque-là. De plus, il permet d'utiliser les courants de l'apprentissage qui sont des notions-clés et familières pour les enseignants afin de réfléchir à leurs représentations des élèves et des droits de l'enfant. Une telle recherche pourrait donc être menée en vue de la formation qui sera dispensée au niveau des droits de l'enfant et de la citoyenneté.

8.5 Distance critique

Arrivant au terme de notre recherche, il est maintenant temps d'adopter une posture réflexive afin d'analyser sa valeur et ses limites.

Au niveau des limites, comme précisé d'emblée, il s'agit d'une étude de cas portant sur le Valais avec l'analyse des discours de quatre enseignants. Cet échantillon restreint, déterminé par le contexte de notre recherche, ne permet pas d'obtenir des résultats permettant de tirer des généralités. Nous avons donc traité les informations recueillies comme une étude de cas sans prétendre qu'elle soit représentative de la communauté enseignante dans son ensemble. De plus, le recueil des données a eu lieu au travers d'entretiens qui sont pertinents pour recueillir les représentations sociales mais qui ne permettent pas de vérifier leurs implications au niveau de l'action enseignante. Il aurait donc été intéressant de compléter cette méthode par une observation directe afin d'étudier la problématique dans sa globalité. Finalement, le moment de la recherche est à la fois une force et une limite de notre travail. En effet, nous avons mené notre recherche à un moment-clé du processus, c'est à dire durant la phase d'appropriation du PER et avant son entrée en vigueur. Si cela s'avère très intéressant en permettant de tirer des constats utiles à la rédaction des moyens d'enseignement, nous pourrions penser que les avancées proposées par le PER n'ont pas encore eu une influence significative sur les représentations sociales des enseignants. Cette variable est à prendre en compte dans la lecture des résultats.

Au niveau de la valeur de notre travail, nous souhaitons mettre en avant son apport concret au monde enseignant. En effet, cette analyse des représentations sociales en lien avec les avancées proposées par le PER nous a permis d'identifier des valences positives et négatives qui vont être utiles au travail mené au sein de l'animation pédagogique de la Haute Ecole Pédagogique du Valais (HEPVS). Même si elles demandent à être généralisées, ces informations donnent de précieuses indications pour produire des moyens d'enseignement sur la partie citoyenneté et droits de l'enfant du PER en fonction des représentations sociales des enseignants. Ce faisant, nous espérons que les innovations proposées seront mieux acceptées et

que leur impact en sera renforcé. Au niveau méthodologique, notre méthode de recherche combinant réseau d'associations et entretiens semi-directifs s'est avérée très complémentaire et a facilité le recueil de données ainsi que l'analyse. Finalement, un point fort de notre travail est le lien identifié entre écoles de pensée au niveau des droits de l'enfant et courants pédagogiques qui offre des perspectives intéressantes au niveau de l'analyse des pratiques enseignantes et de la formation.

9. Références bibliographiques

- Abric, J. C. (2003). *Méthodes d'études des représentations sociales*. Paris, France : Erès.
- Altet, M. (1997). *Les pédagogies d'apprentissage*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Audigier, F. (1999). *L'éducation à la citoyenneté*. Paris, France : INRP.
- Audigier, F. (2011). L'éducation en vue du développement durable et didactiques. Dans *L'éducation en vue du développement durable : sciences sociales et élèves en débats* (Cahier de la section des sciences de l'éducation n° 130, p. 47-69). Genève, Suisse : Université de Genève.
- Berthier, N. (2004). *Les techniques d'enquête : méthode et exercices corrigés*. Paris, France : Armand Colin.
- Blanchet, A. et Gotman, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris, France : Nathan.
- Bruderer Wyss, P. (2007). *Objets parlementaires : interpellation sur l'éducation à la citoyenneté. Un engagement permanent*. Récupéré le 15 février 2012 du site du parlement Suisse : http://www.parlament.ch/f/suche/pages/geschaefte.aspx?gesch_id=20073636
- Canton du Valais, (1922). *Plan d'études pour les écoles primaires du canton du Valais*. Sion, Suisse : Imprimerie F. Aymon.
- Canton du Valais, (1961). *Programme des écoles enfantines et primaires du canton du Valais : guide méthodologique*. Sion, Suisse : Département de l'instruction publique.
- Carreras, L. et Perregaux, C. (2002). *Histoires de vie, histoires de papiers : du droit à l'éducation au droit à la formation pour les jeunes sans papiers*. Lausanne, Suisse : Editions d'En bas.
- Chervel, A. (1988). L'histoire des disciplines scolaires : réflexions sur un domaine de recherche. Dans A. Chervel, *La Culture scolaire* (p. 9-56). Paris, France : Belin.

- CIIP. (2010). *Plan d'études romand cycle 2, version 2.0 – Capacités transversales, formation générale*. Neuchâtel, Suisse : Secrétariat général de la CIIP.
- CIIP. (2010). *Plan d'études romand cycle 2, version 2.0 – Présentation générale*. Neuchâtel, Suisse : Secrétariat général de la CIIP.
- CIIP. (2010). *Plan d'études romand cycle 2, version 2.0 – Sciences humaines et sociales*. Neuchâtel, Suisse : Secrétariat général de la CIIP.
- Codol, J. P. (1969). *Représentation de soi, d'autrui et de la tâche dans une situation sociale*. Paris, France : Psychologie Française.
- Comité des droits de l'enfant. (2001). *Observation générale No 1*. Récupérée le 20 janvier 2012 du site du Haut-Commissariat aux droits de l'homme : www2.ohchr.org/english/bodies/crc/docs/GC1_fr.doc
- Comité des droits de l'enfant. (2001). *Observation générale No 12*. Récupérée le 20 janvier 2012 du site du Haut-Commissariat aux droits de l'homme : http://www2.ohchr.org/english/bodies/crc/docs/AdvanceVersions/CRC-CGC-12_fr.pdf
- Comité des droits de l'enfant. (2002). *Observations finales du comité des droits de l'enfant : Switzerland*. Récupéré le 3 février 2012 du site : [http://www.unhcr.ch/tbs/doc.nsf/\(Symbol\)/CRC.C.15.Add.182.Fr?OpenDocument](http://www.unhcr.ch/tbs/doc.nsf/(Symbol)/CRC.C.15.Add.182.Fr?OpenDocument)
- Commission fédérale pour la jeunesse. (2001). *Assumer des responsabilités – les partager. Comment promouvoir la participation des enfants et des jeunes*. Récupéré le 2 février 2012 du site de l'auteur : http://www.ekkj.admin.ch/c_data/f_01_rap_Partizipation.pdf.
- Commission intercantonale romande de coordination de l'enseignement primaire. (1972). *Plan d'études pour l'enseignement primaire de Suisse romande : adopté par les cantons de Berne, Fribourg, Vaud, Valais, Neuchâtel, Genève*. Genève, Suisse : Office romand des services cantonaux des éditions et du matériel scolaire.
- Commission intercantonale romande de coordination de l'enseignement primaire. (1979). *Plan d'études pour les classes de 5^e et 6^e de Suisse romande : adopté par les cantons de Berne, Fribourg, Vaud, Valais, Neuchâtel, Genève*. Fribourg, Suisse : Office romand des services cantonaux des éditions et du matériel scolaire.
- Confédération suisse. (1999). *Constitution fédérale de la Confédération suisse du 18 avril 1999 : droits fondamentaux, art. 19 droit à un enseignement de base*. Récupéré le 4 février 2012 du site de l'auteur : <http://www.admin.ch/ch/f/rs/101/a19.html>.
- Conférence des directeurs de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. (2007). *Mise en œuvre de l'accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (concordat HarmoS) au niveau de la coordination intercantonale*. Récupéré le 2 février 2012 du serveur suisse de documents

- pour l'éducation et la formation :
http://edudoc.ch/record/30024/files/Beschluss_f.pdf
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. (2003). *Déclaration de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP), relative aux finalités et objectifs de l'école publique*. Récupéré le 2 février 2012 du site de l'auteur : www.ciip.ch/documents/showFile.asp?ID=2521.
- Deslauriers, J. P. et Mayer, R. (2000). L'observation directe. Dans R. Mayer, F. Ouellet, M. C. St-Jacques, D. Turcotte (dir.), *Méthodes de recherche en intervention sociale* (p. 135-157). Montréal, Canada : Gaëtan Morin.
- Doise, W. et Palmonari, A. (1986). Caractéristiques des représentations sociales. Dans W. Doise et A. Palmonari, *L'étude des représentations sociales* (p. 11-33). Neuchâtel, Suisse : Delachaux & Niestlé.
- Fonds québécois de recherche sur la société et la culture. (2002). *Ethique de la recherche sociale : consentement libre et éclairé, confidentialité et vie privée*. Récupéré le 18 février du site de l'auteur : <http://www.fqrsq.gouv.qc.ca/upload/editeur/etique/ethique190902.pdf>
- Golay, V. (2005). *Institutions politiques suisses*. Lonay, Suisse : EP éditions.
- Groupe romand pour l'aménagement des programmes. (1989). *Plan d'études romand pour les classes de 1^{ère} à 6^{ème} année : nouvelle présentation*. Lausanne, Suisse : Secrétariat à la coordination scolaire romande.
- Hanson, K. (2012). Schools of Thought in Children's Rights. Dans M. Liebel (dir.), *Children's Rights From Below. Cross-cultural Perspectives* (p. 63-79). Basingstoke, R.-U. : Palgrave Macmillan.
- Hart, R. (1992). *Children's Participation from Tokenism to Citizenship*. Florence, Italie : UNICEF Innocenti Research Centre.
- Illich, I. (1971). *Deschooling Society*. Récupéré le 25 janvier 2012 du site : http://ournature.org/~novembre/illich/1970_deschooling.html
- Jaffé, P. D. (2009). Education à la citoyenneté et droits de l'enfant : à quand les épousailles ? Dans *Résonnances : mensuel de l'école valaisanne* n°2, p.6-9. Récupéré le 15 février 2012 du serveur suisse de documents pour l'éducation et la formation : <http://edudoc.ch/record/36732/files/No%2002%20Droits%20de%20l%27enfant%20-%20Citoyenneté.pdf>
- Jaffé, P. D. et Rey Wicky, H. (1996). Compétence ? Now really! Dans E. Verhellen (dir.), *Understanding Children's Rights: Collected Papers presented at the first International Interdisciplinary Course on Children's Rights* (p. 99-110). Ghent, Belgique : Children's rights center Ghent university.
- Jodelet, D. (1984). Représentations sociales: phénomènes, concept et théorie. Dans S. Moscovici, *Psychologie sociale* (p. 35-378). Paris, France : PUF.

- Jodelet, D. (1989). *Folies et représentations sociales*. Paris, France : PUF.
- Jodelet, D. (dir.) (2007). *Les représentations sociales*. Paris, France : PUF.
- Joshua, S. et Dupin, J. J. (1993). *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques*. Paris, France : PUF.
- Kalbermatter, M. et Kronig, L. (2007). *Postulat concernant l'éducation à la citoyenneté dans la formation de base du corps enseignant*. Récupéré le 13 février 2012 du serveur suisse de documents pour l'éducation et la formation : http://edudoc.ch/record/26599/files/POS_3_114.pdf
- Lansdown, G. (2001). *Promouvoir la participation des enfants au processus décisionnel démocratique*. Récupéré le 25 janvier 2012 du site de l'UNICEF : <http://www.unicef-irc.org/publications/pdf/insight6f.pdf>
- Lautier, N. (2001). *Psychosociologie de l'éducation : regard sur les situations d'enseignement*. Paris, France : Armand Colin.
- Lee, N. (2001). *Childhood and Society. Growing up in an Age of Uncertainty*. Buckingham, R.-U. : Open University Press.
- Le Gal, J. (2008). *Les droits de l'enfant à l'école. Pour une éducation à la citoyenneté*. Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.
- Majerus, M. (2007). « Vox Infantium » - Participation et citoyenneté de l'enfant. Dans D. Ferring, K. Hanson, M. Majerus, C. Schmit et J. Zermatten, *Les droits de l'enfant : Citoyenneté et participation* (p. 4-10). Actes de conférences de l'école d'été 2007, Luxembourg, Belgique : INSIDE/Université du Luxembourg.
- Maurer, C. (2008). *L'éducation à la citoyenneté*. Récupéré le 24 janvier 2012 du site : http://www.globaleducation.ch/globaleducation_fr/resources/XY/fed_GN_Pg_educationCitoyennete.pdf
- Meirieu, P. (2002). *Le pédagogue et les droits de l'enfant : histoire d'un malentendu*. Paris, France : Éditions du Tricorne.
- Moliner, P. et Martos, A. (2005). *La fonction génératrice de sens du noyau des représentations sociales : une remise en cause?* Montpellier, France : Université Paul Valéry.
- Moscovici, S. (1984). *Psychologie sociale*. Paris, France : PUF.
- Neill, A. S. (1971). *Libres enfants de Summerhill*. Paris, France : Éditions François Maspero. (Ouvrage original publié en 1960 sous le titre *A Radical Approach to Child Rearing*. New York, NY : Hart Publishing).
- Organisation des Nations Unies. (1989). *Convention des nations unies relative aux droits de l'enfant*. Récupéré le 15 janvier 2012 du site du Haut-Commissariat

des nations unies aux droits de l'homme :
<http://www2.ohchr.org/french/law/crc.htm>.

Oser, F. et Reichenbach R. (2000). *Education à la citoyenneté en Suisse : rapport final*. Berne, Suisse : CDIP.

Réseau suisse des droits de l'enfant. (2009). *Deuxième rapport des ONG au comité des droits de l'enfant*. Récupéré le 20 février 2012 du site de l'UNICEF : http://assets.unicef.ch/downloads/rapportong2009_fr.pdf

Ruquoy, D. (1995). *Situation d'entretien et stratégie de l'interviewer : pratiques et méthodes de recherche en sciences sociales*. Paris, France : Armand Colin.

Seca, J. M. (2001). *Les représentations sociales*. Paris, France : Armand Colin.

Turner, S. M. et Matthews, G. B. (1998). *The Philosopher's Child. Critical Perspectives in the Western Tradition*. Rochester, NY : University of Rochester Press.

Verhellen, E. (1999). *La Convention relative aux droits de l'enfant. Contexte, motifs, stratégies, grandes lignes*. Leuven, Belgique : Louvain Garant.

Verhellen, E. (2000). *Convention on the Rights of the Child. Background, Motivation, Strategies, Main Themes*. Leuven, Belgique : Garant.

Vienneau, R. (2007). *Apprentissage et enseignement. Théories et pratiques*. Montréal, Canada : Gaëtan Morin.

Wilson, D. (2003). *Human Rights: Promoting Gender Equality in and through Education*. Paris : Unesco.

Zermatten, J. et Stoecklin, D. (2009). *Le droit des enfants de participer. Norme juridique et réalité pratique : contribution à un nouveau contrat social*. Sion, Suisse : Institut international des droits de l'enfant.

Zermatten, J. (2005). Verre à moitié plein ou verre à moitié vide ? La Suisse et les droits de l'enfant. *Dans bulletin DEI* 11, 4, 1-4.

10. Annexes

10.1 Formulaire de consentement libre et éclairé

1. Informations sur le projet

1.1 Recherche et auteur

Vous êtes invités à participer à un mémoire professionnalisant portant sur la citoyenneté et les droits de l'enfant en lien avec l'introduction du Plan d'Etudes Romand.

Il s'agit d'une étude menée par M. Nils Carrupt sous la direction du Dr. Frédéric Darbellay, dans le cadre du Master Interdisciplinaire en Droits de l'Enfant (MIDE) mené à l'Institut Universitaire Kurt Bösch (IUKB) de Bramois et en lien avec son travail au sein de l'animation pédagogique en sciences humaines et sociales de la Haute Ecole Pédagogique du Valais (HEPVS).

1.2 Objectif poursuivi et déroulement

Cette étude de cas porte sur l'étude des représentations sociales de quatre enseignants valaisans de 5^e et 6^e primaire en lien avec la partie citoyenneté du PER afin de proposer ensuite des pistes concrètes permettant d'adapter au mieux les moyens d'enseignement aux besoins des enseignants.

Le processus comprend une rencontre avec l'enseignant dans un lieu de son choix. Il devra réaliser un réseau d'associations à partir de trois mots-clés avant de participer à un entretien mené par le chercheur. L'ensemble ne dépassera pas les deux heures.

1.3 Risques et Inconvénients

La participation à ce mémoire ne comporte vraisemblablement pas de risques ou d'inconvénients pour les participants étant donné que la confidentialité des données recueillies est garantie. Pour ce faire, le nom des participants et toutes autres informations permettant de les identifier par recoupement seront retirés.

1.4 Diffusion des résultats

Les résultats complets et une copie du mémoire seront adressés aux participants qui seront également invités à la soutenance orale qui aura lieu à l'IUKB. En principe, ce mémoire sera en ligne sur le réseau des bibliothèques de Suisse occidentale « www.rero.ch » et sera donc accessible aux personnes intéressées.

1.5 Responsabilités du chercheur et des participants

Le chercheur s'engage à répondre à toutes questions de la part des participants à la recherche dans les meilleurs délais possibles. Il s'engage également à connaître et à respecter l'ensemble des principes éthiques et des règles déontologiques applicables à ce mémoire. Le participant s'engage quant à lui à exprimer auprès du chercheur toute crainte suscitée par sa participation afin de pouvoir s'engager de manière optimale.

1.6 Participation et retrait

La participation à cette étude est entièrement volontaire. Le participant est par conséquent tout à fait libre d'accepter ou de refuser d'y contribuer en totalité ou en

partie (ne pas répondre à certaines questions ou demander que des extraits soient retirés des transcriptions). Il est également libre à tout moment de mettre fin à sa participation sans donner d'explications et par un simple avis verbal. Son départ n'entraînera aucune forme de pression de la part du chercheur ni aucun préjudice. Si un sentiment d'inconfort survenait en raison du thème abordé, l'entretien pourrait être interrompu ou reporté selon le désir du sujet de recherche.

1.7 Compensation

Aucune forme de compensation ne sera perçue.

1.8 Conflits d'intérêts

Ce projet ne présente aucun risque de conflits d'intérêts.

1.9 Questions sur la recherche

Pour toute question au sujet de la recherche, vous pouvez contacter M. Nils Carrupt via son courriel : nils.carrupt@etu.iukb.ch.

2. Formulaire de consentement libre et éclairé

Je soussigné _____ certifie :

- a) avoir compris l'objectif général de cette recherche ;
- b) avoir compris les risques et inconvénients potentiels que ma participation pourrait entraîner ;
- c) avoir compris que je peux mettre fin à ma participation en tout temps et sans justification sur simple avis verbal, et que je ne subirai aucune pression ni aucun préjudice si je décidais de le faire.

Date _____

Signature _____

3. Formule d'engagement

Je soussigné Carrupt Nils certifie :

- a) avoir expliqué, dans un langage accessible au sujet de recherche, les termes du présent formulaire de consentement ;
- b) avoir répondu, à la satisfaction du sujet de recherche, à toutes les questions qui m'ont été posées par celui-ci ;
- c) avoir explicitement indiqué au sujet de recherche qu'il demeurerait libre, à tout moment, de mettre un terme à sa participation au projet ;
- d) avoir informé le sujet de recherche que je lui remettrais une copie dûment signée du présent formulaire de consentement.

Date _____

Signature _____

10.2 Réseaux d'associations

10.2.1 Structure

L'objectif est de construire un « réseau d'associations » à partir du mot présenté au centre de la page en écrivant les termes (adjectifs, noms) qui vous viennent à l'esprit.

Etape 1 :

- Vous pouvez placer les mots où vous le souhaitez et faire des ramifications lorsque vous le jugez utile.
 - Vous devez numéroter ces mots au fur et à mesure que vous les notez selon l'ordre d'apparition.
-

Etape 2 :

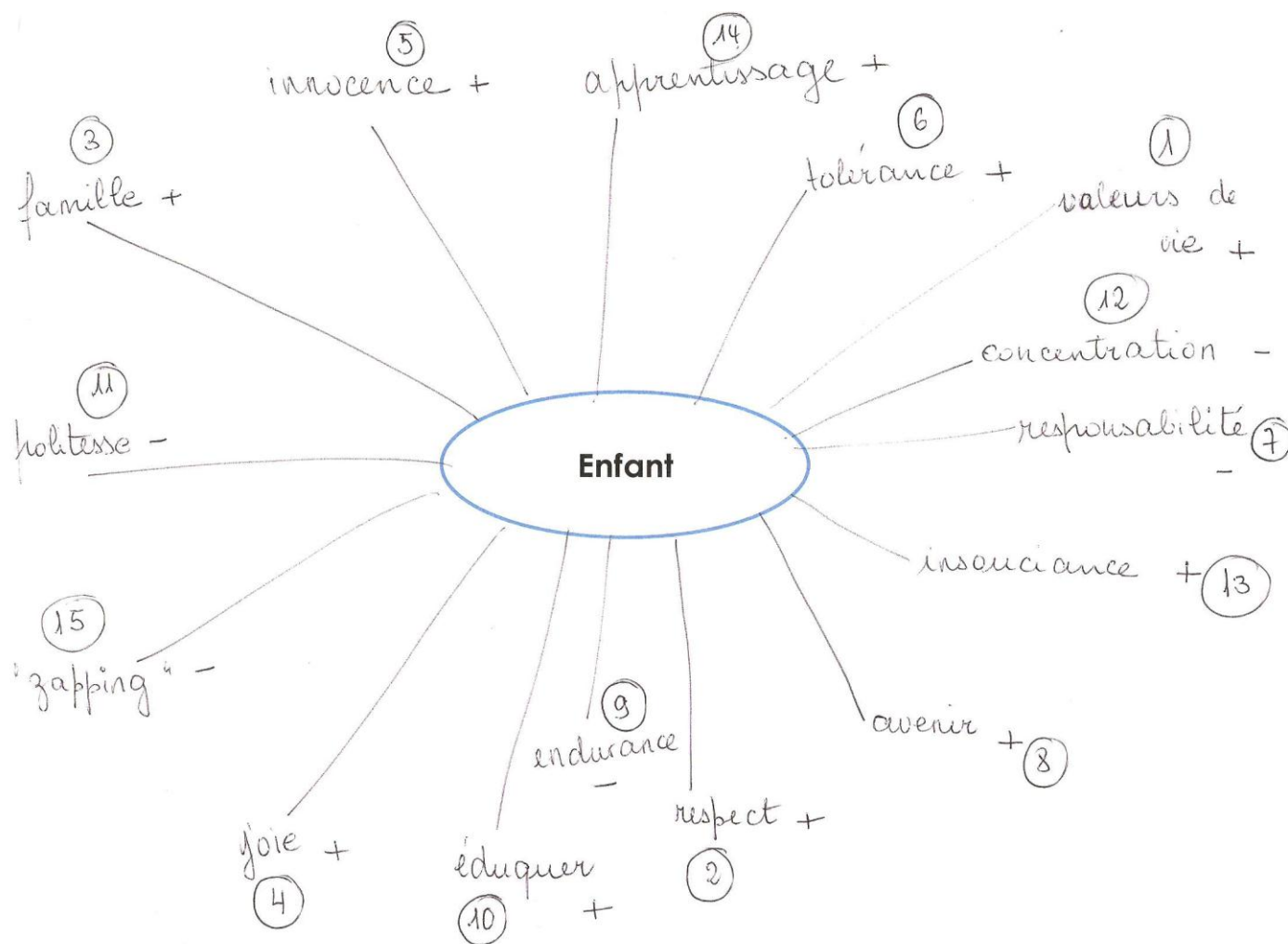
- Vous pouvez maintenant analyser le réseau d'associations construit et ajouter des connexions entre les mots à l'aide de flèches ou les regrouper si vous le jugez nécessaire.
 - Vous devez également indiquer la valeur que vous attribuer à chaque mot utilisé selon la signification qu'il a pour vous: positive (+), négative (-), neutre (0).
-

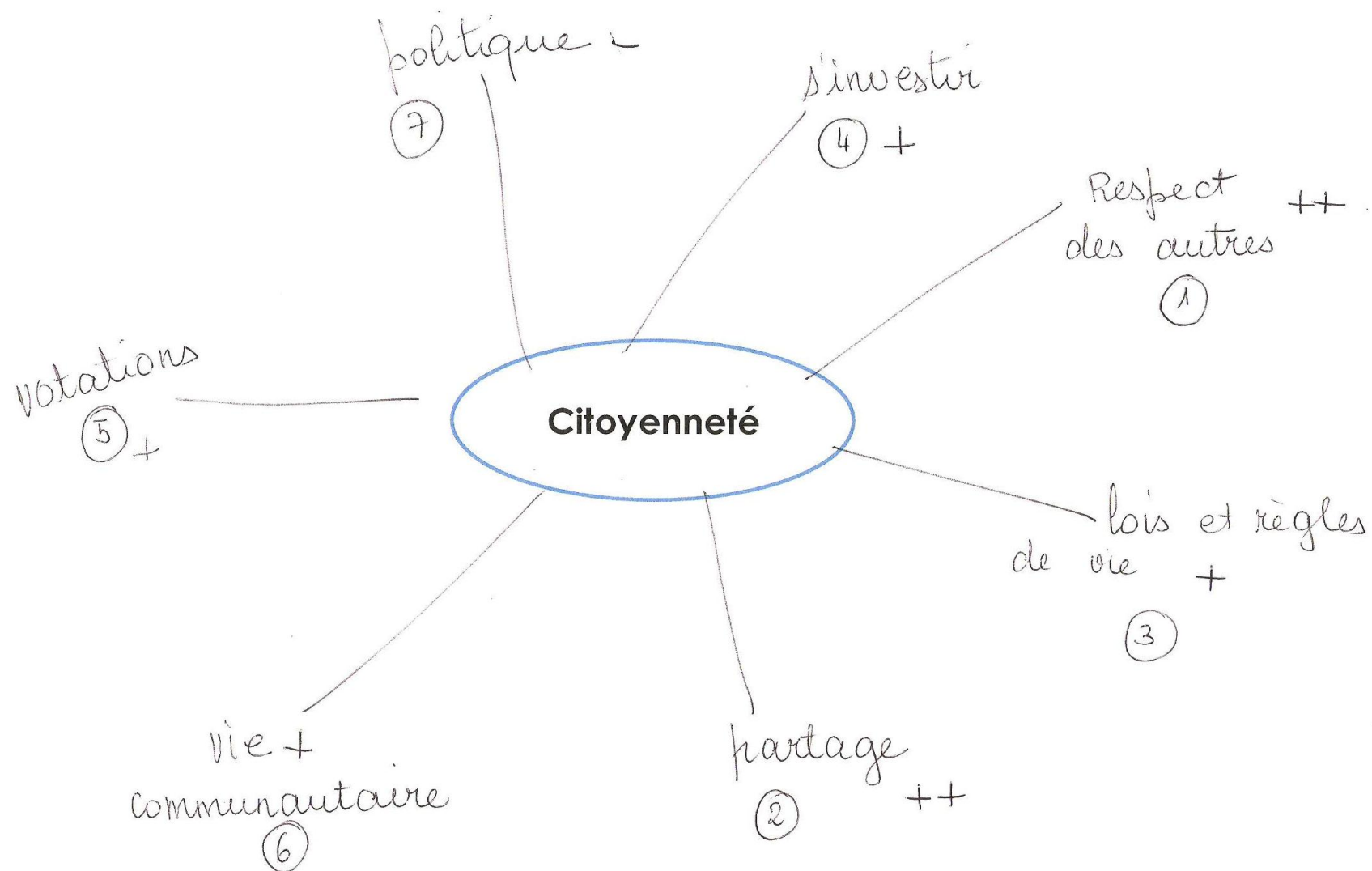
Etape 3 :

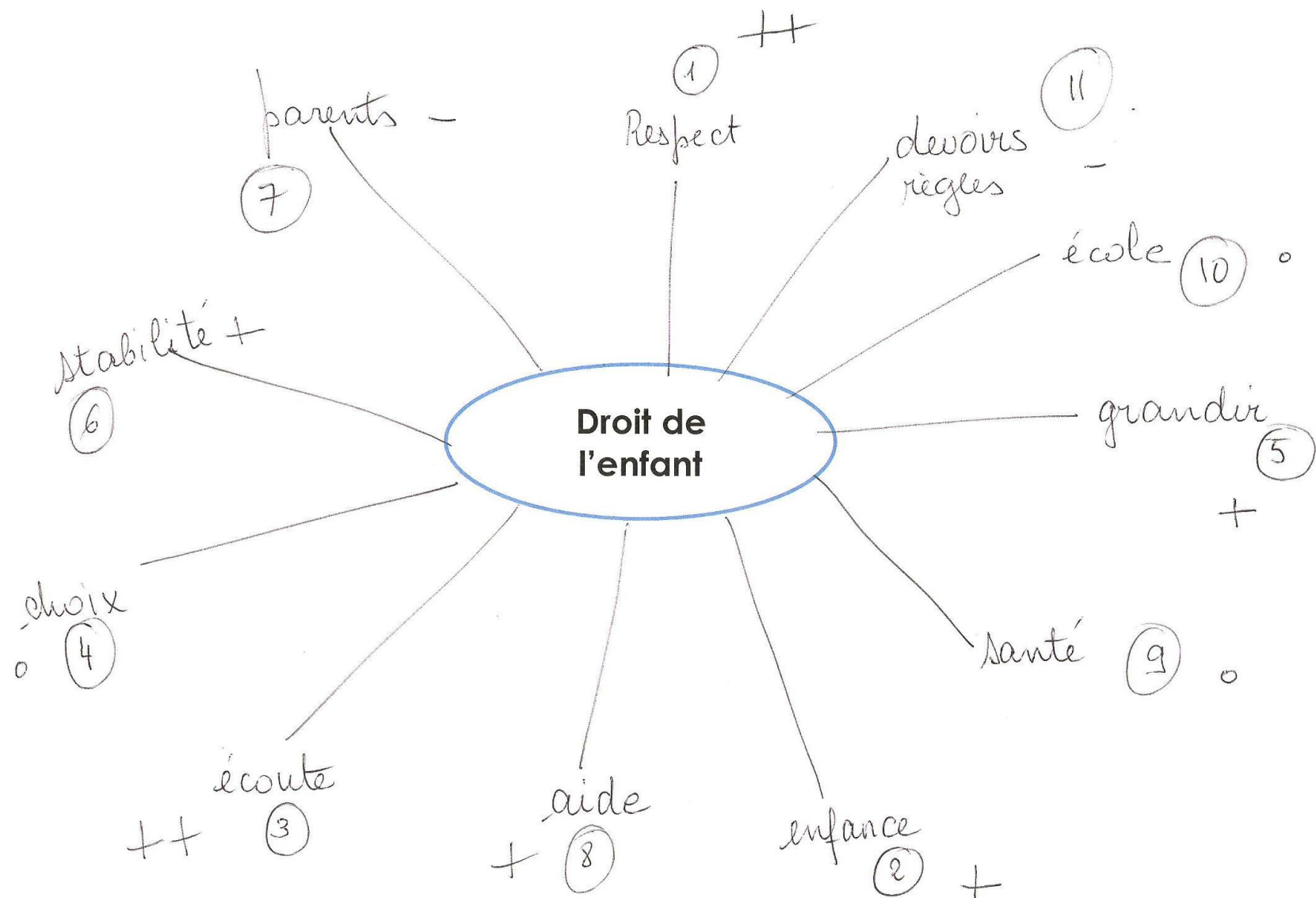
- Pour conclure, vous pouvez classer les mots par ordre d'importance en écrivant 1 à côté du mot le plus important pour vous et en poursuivant dans l'ordre croissant.
-

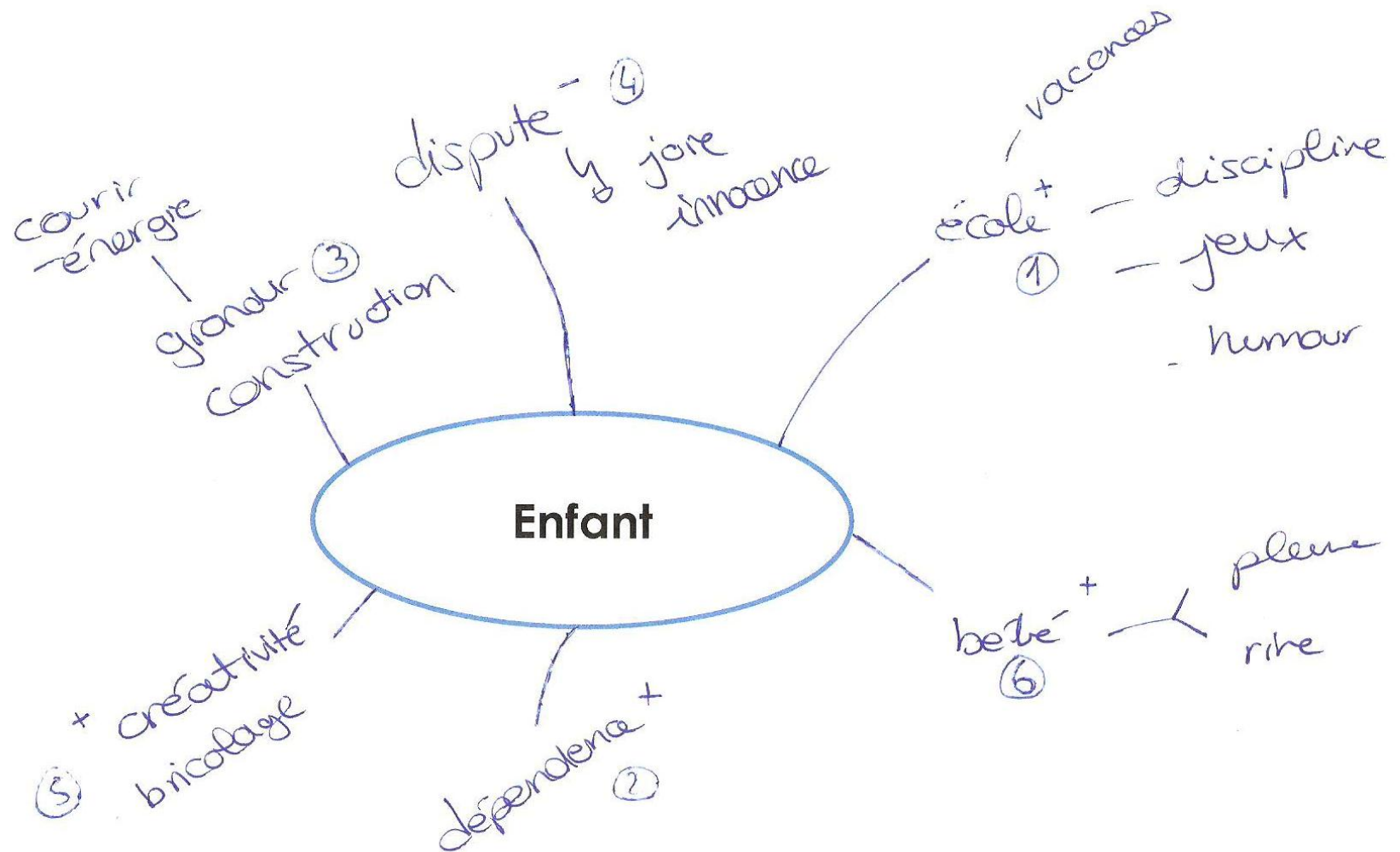
10.2.2 Productions des enseignants

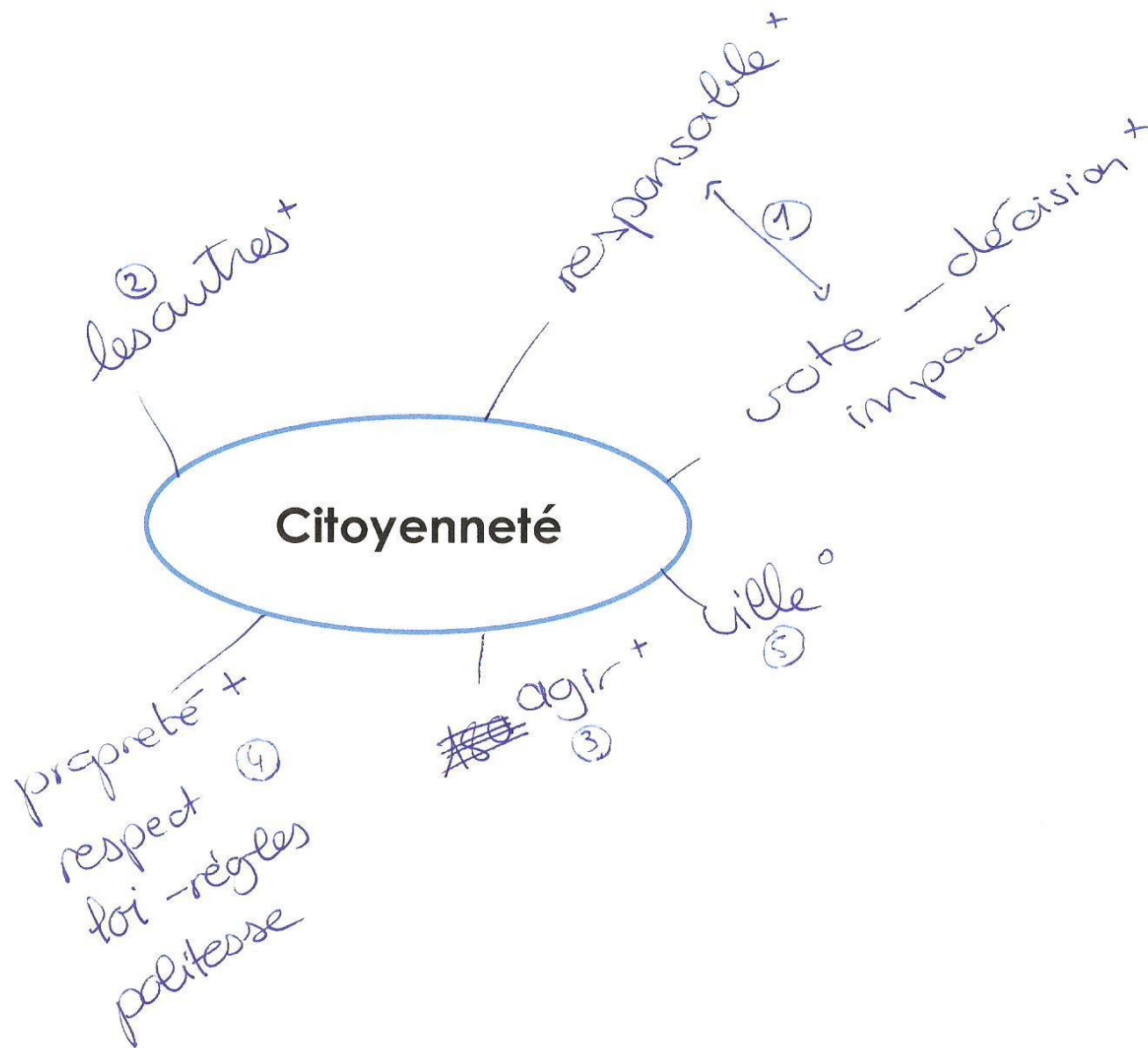
Enseignante 1

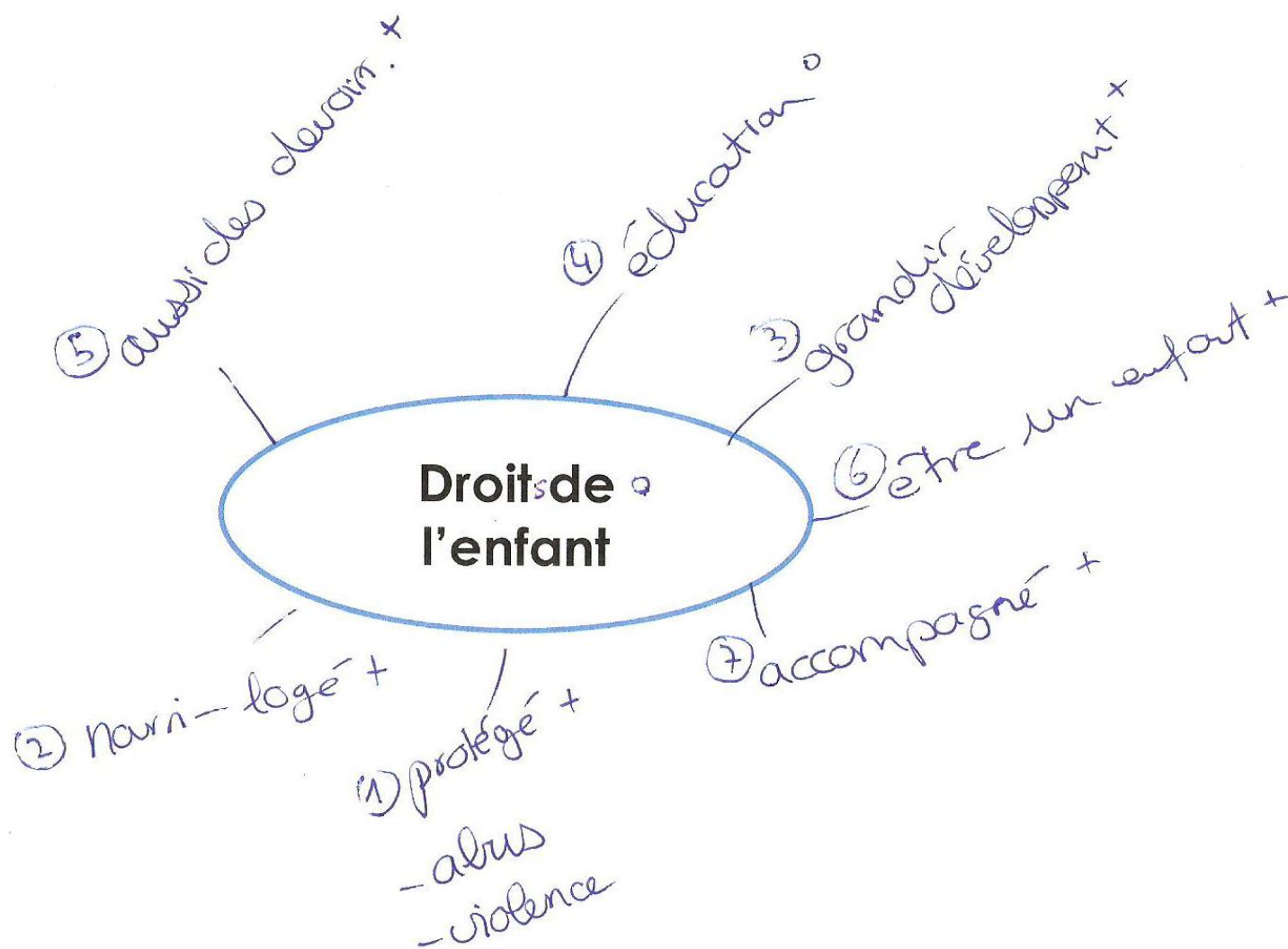




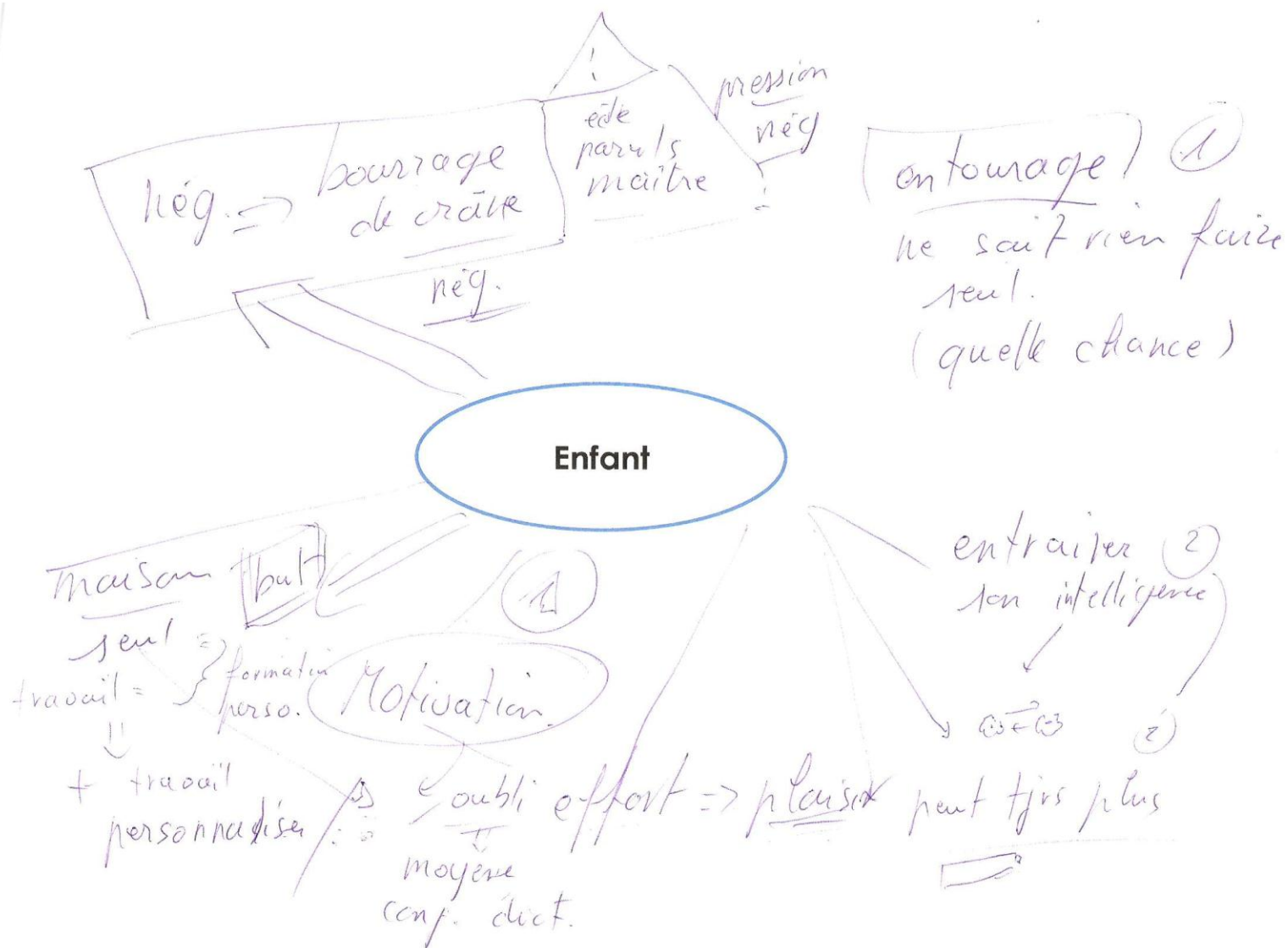


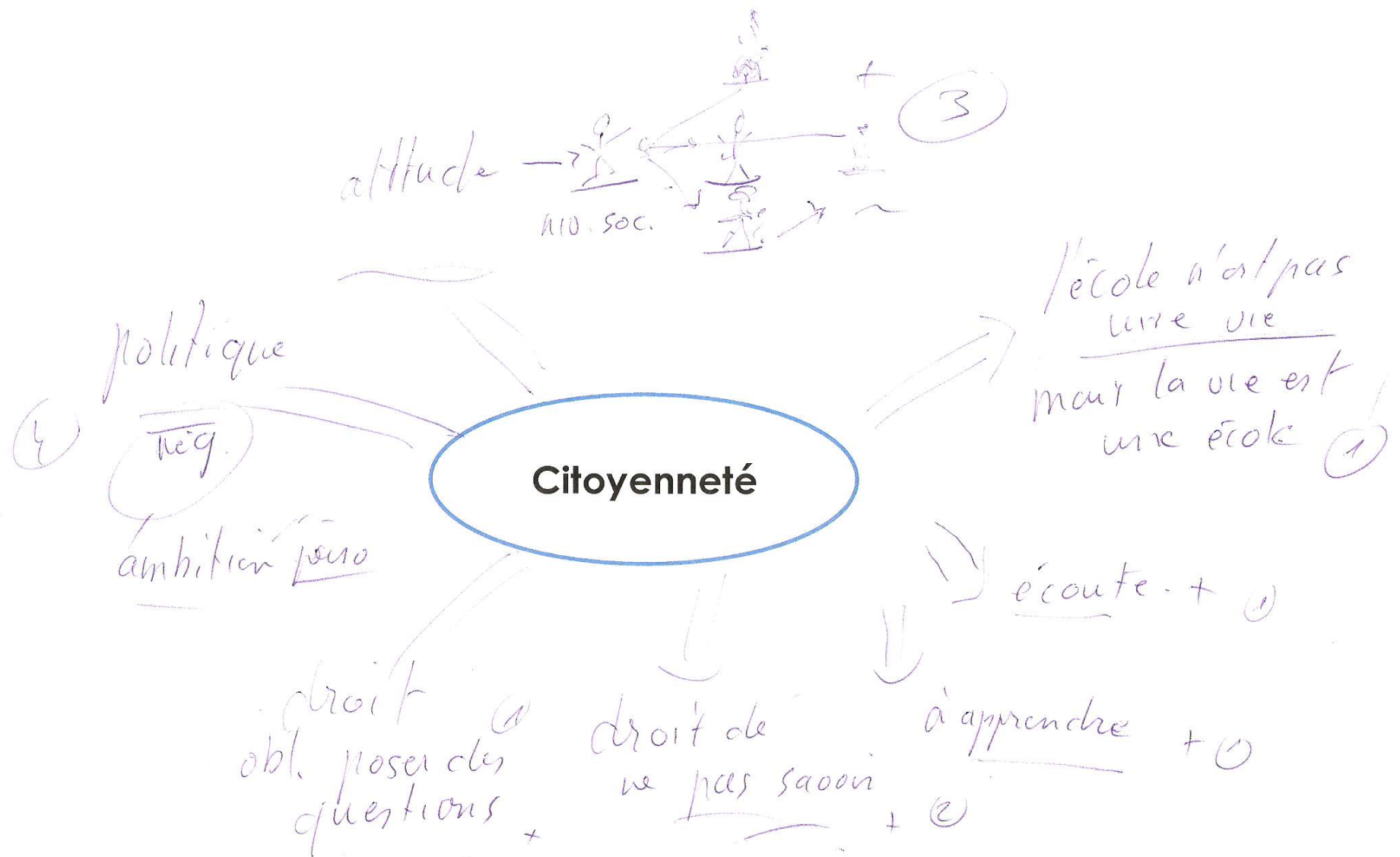




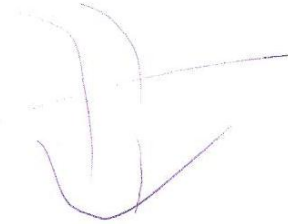


Enseignant 3





+
devoirs A



Droits de l'enfant O+

droit de ne
pas savoir +
B

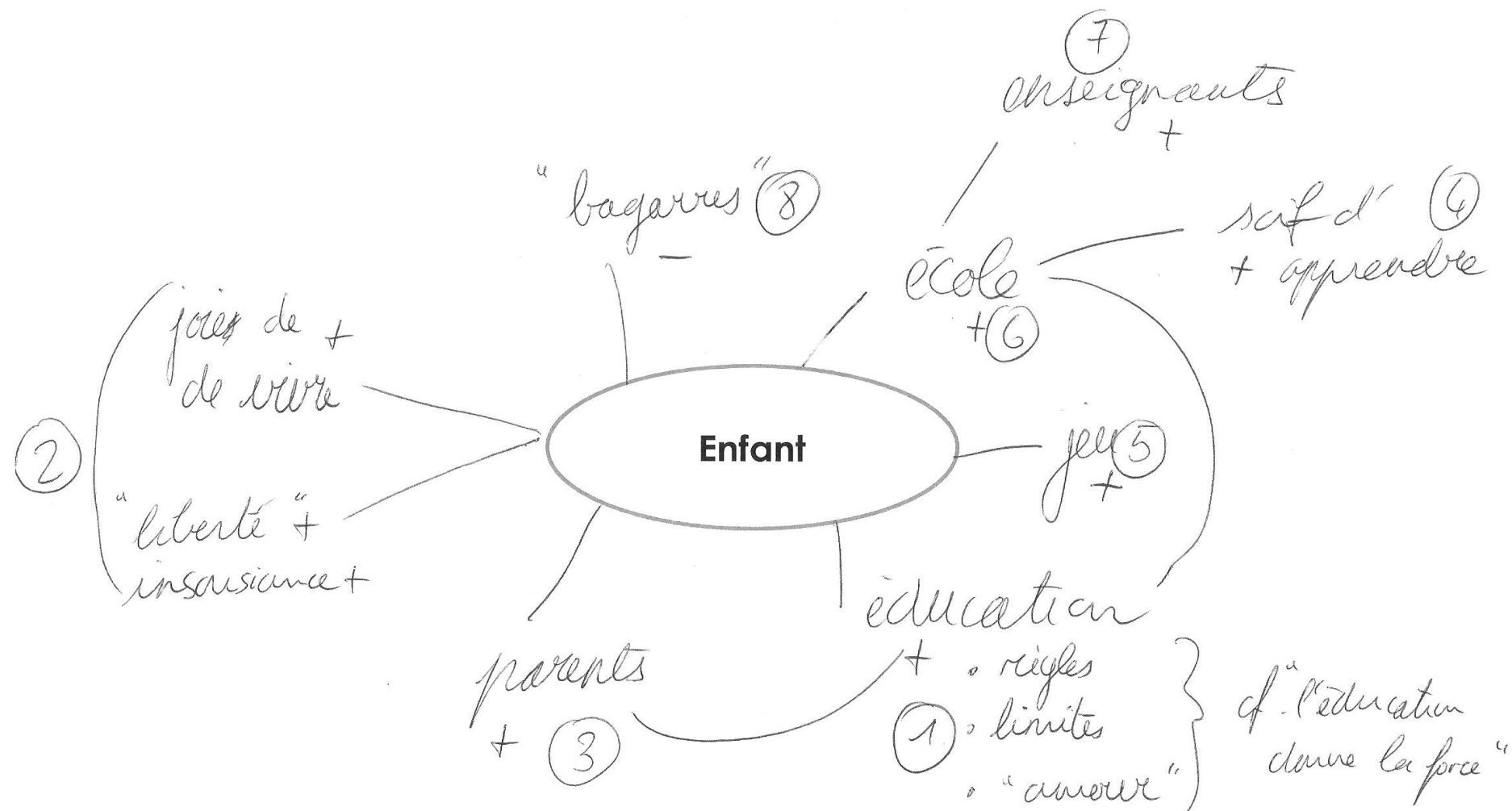
=> se cultiver +

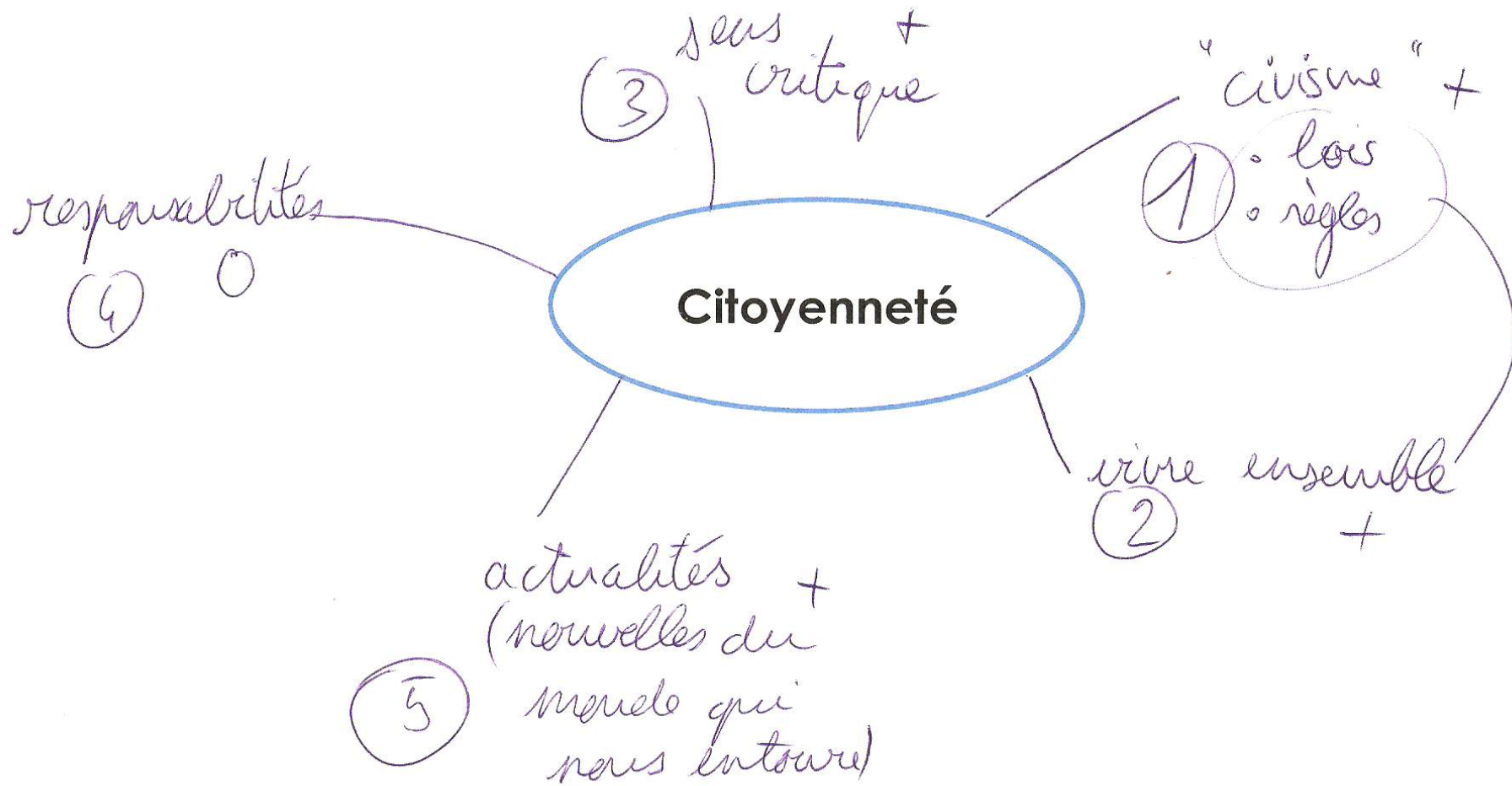
A
respect des autres
qui posent des questions +

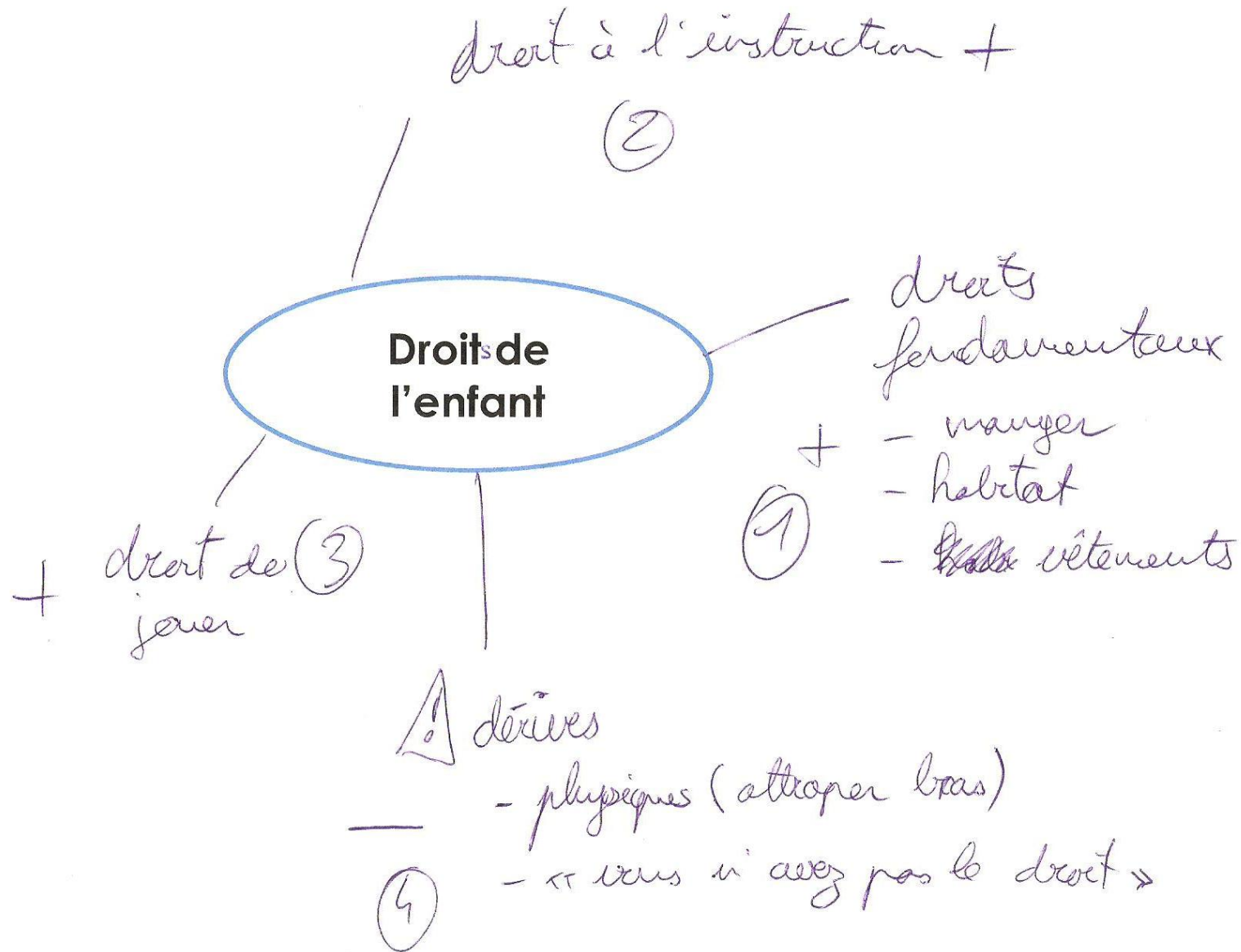
famille C
- père - mère
 C
réparation.
+

enfance C
- jouer
- - +

Enseignant 4







10.3 Guide d'entretien

1. Introduction

Ouverture de l'entretien : salutations et remerciements.

Explication de la démarche semi-directive et du lien avec le réseau d'associations.

2. Entretien

2.1 Enfant : développer et illustrer le réseau d'associations

- Vous travaillez au quotidien avec des enfants, comment les percevez-vous en général (êtres présents ou en devenir) ?
- Quelles sont leurs compétences (pensée rationnelle ou non, importance accordée aux stades de développement, fardeau de la preuve ou non) ?
- Quel est leur rôle dans la société ?
- Comment définissez-vous les rapports enfants-adultes en général (protection, prestations, participation) ?
- Les enfants ont-ils des droits ? Quels sont-ils (égaux, spéciaux) ?
- Certains parlent actuellement d'enfants acteurs sujets de droits, qu'est-ce que ça signifie pour vous ?

2.2 Citoyenneté : développer et illustrer le réseau d'associations

- Qu'est ce que la citoyenneté à vos yeux (politique, enjeux sociaux, économiques et environnementaux) ?
- Que signifie être un citoyen dans notre société ?
Quelles sont les caractéristiques d'un bon citoyen ?
- Quelles compétences possède-t-il (cognitives, sociales, éthique) ?
- Quand et comment un enfant devient-il un citoyen (stades de développement, enseignement ou éducation) ?
- La citoyenneté a-t-elle sa place à l'école ?
Si oui, comment (enseignement, éducation, objectifs) ?
Si non, pourquoi ?
- L'école a-t-elle un rôle à jouer pour former des bons citoyens ?
Qu'est ce qui est obligatoire, nécessaire, possible ou superflu ?

2.3 Droits de l'enfant : développer et illustrer le réseau d'associations

- Les enfants ont-ils des droits (égaux, spéciaux) ?
Quels sont-ils (protection, prestations, participation) ?
- Comment percevez-vous ces droits (positifs, négatifs) ?
- Sont-ils en lien avec l'éducation et ont-ils une place dans l'école ?
Si oui, laquelle (enseignement ou éducation) ?
Si non, pourquoi ?

2.4 Droits de l'enfant et citoyenneté dans l'école primaire

- Quelles sont les finalités de l'école à vos yeux ?
- Au niveau de votre classe, comment pensez-vous votre rôle d'enseignant et celui de vos élèves ?
Quels sont les objectifs de vos actions d'enseignant ?
- Le PER parle d'éducation à la citoyenneté, que cela signifie-t-il pour vous (en terme éducation et d'enseignement) ?
Quelle est la place des droits de l'enfant dans cette partie citoyenneté ?
- Pensez-vous faire de l'éducation à la citoyenneté et aux droits de l'enfant actuellement dans votre classe ?

- Si oui, comment ? Si non, aimeriez-vous en faire ou non ?
- Le PER fixe pour objectif général de préparer les élèves à participer activement à la vie démocratique et présente trois pôles pour l'éducation à la citoyenneté, que signifient-ils pour vous ?
Quelles sont les compétences liées à chacun d'eux ?
Ont-ils la même importance ?
Que feriez-vous en classe concrètement ?
Quels sont les contenus à enseigner ?
 - Le PER traite ces thématiques dans la discipline scolaire citoyenneté et dans la formation générale.
Comment comprenez-vous ces deux approches ?
 - La citoyenneté et les droits de l'enfant sont des thématiques nouvelles amenées par le PER, comment vous sentez-vous pour les enseigner ?

3. Conclusion

Synthèse des informations partagées, précisions et questions de l'enseignant.

Ouverture en fonction des besoins du participant et clôture de l'entretien.

Remerciements

10.4 Grille d'analyse

1. Première hypothèse

| Objets | Indicateurs | E 1 | E 2 | E 3 | E 4 |
|--------------------------|---|-----|-----|-----|-----|
| Image de l'enfant | <ul style="list-style-type: none"> • Etre dépendant • Etre en devenir • Etre présent • Etre indépendant | | | | |
| Capacité | <ul style="list-style-type: none"> • Incapable • Incapable à moins que... • Capable à moins que... • Capable | | | | |
| Droits de l'enfant | <ul style="list-style-type: none"> • Pas de droits subjectifs • Protection • Prestations • Participation (niveaux) • Droit à l'autonomie | | | | |
| Dilemme de la différence | <ul style="list-style-type: none"> • Droits spéciaux • Droits égaux | | | | |
| Ecoles de pensée | <ul style="list-style-type: none"> • Paternalisme • Bien-être • Emancipation • Libération | | | | |
| Courants pédagogiques | <ul style="list-style-type: none"> • Magistrocentriste • Technocentriste • Courant centré sur l'apprentissage • Puerocentriste • Sociocentriste • Pédagogies alternatives | | | | |

2. Deuxième hypothèse

| Objets | Indicateurs | E 1 | E 2 | E 3 | E 4 |
|-----------------------------|--|-----|-----|-----|-----|
| Droits de l'enfant | <ul style="list-style-type: none"> • Termes positifs • Termes négatifs • Protection • Prestations • Participation (niveaux) • Devoirs | | | | |
| Droits de l'enfant et école | <ul style="list-style-type: none"> • Droits à l'éducation • Droits par l'éducation • Droits dans l'éducation | | | | |
| Citoyenneté | <ul style="list-style-type: none"> • Statut juridique (droit et devoirs) • Enjeux de société (sociaux, économiques, environnementaux) • Eléments normatifs • Libertés individuelles • Participation | | | | |
| Compétences citoyennes | <ul style="list-style-type: none"> • Compétences cognitives • Compétences éthiques • Compétences sociales | | | | |

3. Troisième hypothèse

| Objets | Indicateurs | E 1 | E 2 | E 3 | E 4 |
|-----------------------------------|---|-----|-----|-----|-----|
| Droits de l'enfant | <ul style="list-style-type: none"> • Enseignement Aspects juridico-institutionnels Savoir objectif Compétences cognitives • Education Ethique Participation Compétences éthiques Compétences sociales • Articulation entre éducation et enseignement • Domaine disciplinaire • Formation générale • Capacités transversales | | | | |
| Citoyenneté | <ul style="list-style-type: none"> • Enseignement Aspects juridico-institutionnels Savoir objectif Compétences cognitives • Education Ethique Participation Compétences éthiques Compétences sociales • Articulation entre éducation et enseignement • Domaine disciplinaire • Formation générale • Capacités transversales | | | | |
| Droits de l'enfant et citoyenneté | <ul style="list-style-type: none"> • Approches complémentaires • Approches contradictoires • Prévalence d'une approche | | | | |
| Pôles du PER | <ul style="list-style-type: none"> • Pôle citoyenneté et institutions • Pôle pratique citoyenne à l'école • Pôle citoyenneté et enjeux de société | | | | |
| Connaissances | <ul style="list-style-type: none"> • Droits de l'enfant • Règles de vie en commun et résolution de conflits • Valeurs de vie en lien avec les droits de l'homme • Passé et société actuelle • Institutions et leurs fonctionnements | | | | |

10.5 Retranscriptions

Les retranscriptions des quatre entretiens semi-directifs utilisent les modalités suivantes :

- I Interviewer
- E Enseignant

10.5.1 Enseignante 1

| | |
|---|--|
| I | Pour commencer, dis-moi la formation que tu as suivie avant d'être enseignante. |
| E | Alors, j'ai débuté avec l'école normale. Ensuite, j'ai fait plusieurs cours de formation continue. Le plus récent qui peut rentrer dans ton thème c'est en 2008, j'ai fait un cours sur les valeurs de vie à l'école. Tu peux trouver ça sur le site internet, living values. Là-bas, ils travaillent euh, ils travaillent par âge, ça veut dire avec les tous petits. Il y a des bouquins avec certaines valeurs à travailler au quotidien. Ensuite, avec les enfants du primaire ou les adolescents ou les pré-adolescents, ils travaillent aussi en lien avec par exemple l'éducation des enfants dans les familles pour mettre des valeurs de vie à ces enfants-là. Alors ça, j'ai beaucoup aimé, moi. Si tu veux bien, la formation que j'ai eue ça a quand même pas mal changé ce que je faisais surtout pour faire plus impliquer et participer les gamins. Euh par contre, je ne suis pas sûre que ce cours ça été un déclencheur pour mettre des valeurs de vie dans ma classe parce que je me suis rendu compte que je le faisais sans le savoir et j'avoue que quand je me suis retrouvée à ce cours, j'ai respiré parce que je ne me suis plus sentie seule. D'un coup, je me suis dit eh ben voilà il y a plein de choses que j'utilise comme ça au feeling sans jamais avoir fait de cours et là j'ai vu que j'étais pas la seule au monde et que d'autres enseignants faisaient aussi comme ça. |
| I | Ok, merci pour l'intro. Alors, maintenant on va s'intéresser un peu plus au schéma que tu as fait avant. Alors, on va commencer avec celui avec le mot – enfant – où tu as déjà noté plusieurs indications. Mais j'aimerais commencer avec une question plus générale, c'est comment toi tu perçois les enfants de manière générale et pas seulement à l'école. |
| E | Alors, moi si je pense – enfant à l'école – ou si je pense – enfant à l'extérieur ou dans d'autres pays - c'est pas la même chose. Mais si je pense aux enfants qu'on a à l'école maintenant, je trouve que c'est des enfants où il manque pas mal de cadres et de valeurs de vie et je trouve que leur apprendre le respect, leur apprendre la politesse, les responsabiliser dans les choix qu'ils peuvent faire t'amènent toujours à une conséquence directe. Moi, je travaille beaucoup là-dessus. |
| I | Ok, puis pour atteindre ces objectifs, comment tu procèdes avec les enfants ? Est-ce qu'ils font ça plutôt de manière autonome ou est-ce qu'ils ont beaucoup besoin de toi ? |
| E | Ah moi, je trouve que la personne qui est devant eux fait vraiment la différence parce que si tu es quelqu'un qui a un petit peu de peine à mettre en route des projets et que tu n'es pas enthousiaste, tu auras une classe pas forcément enthousiaste non plus. Mais si, quand tu présentes quelque chose, tu crois en ce que tu fais, ben les enfants sont comme toi. Quand on regarde les trois classes qu'on a nous dans notre commune, les gamins la première chose qu'ils te disent c'est, ben euh, il n'y a pas de hasard, on arrive chez vous, on arrive quelque part parce que si vous êtes comme ça, vous avez des enfants comme ça. Je me rends de plus en plus en compte que les enfants deviennent vraiment |

| | |
|---|--|
| | comme l'enseignant. Par exemple, moi je ne suis pas du tout compétition, j'ai pas des enfants compétiteurs. Ils ont plutôt des capacités à collaborer pour comprendre ensemble et le respect de l'autre, pas, pas écraser les autres pour y arriver. Par contre, je trouve que c'est des enfants qui manquent de règles de vie. Il faut quand même beaucoup cadrer. |
| I | Ensuite dans le schéma, tu as aussi mis sur l'enfant dans la société en général et puis toi tu penses que c'est quoi leur rôle dans la société. Est-ce qu'ils en ont un ou est-ce qu'ils en ont un seulement plus tard ? |
| E | Ah moi, je pense que c'est les adultes qui doivent leur donner un rôle. C'est l'avenir de demain, c'est notre avenir ces enfants. Et puis, je trouve que ça vaut la peine de les sensibiliser ne serait-ce par exemple que l'environnement, leur dire que nous on a fait plein d'erreurs, nos parents et nous on a fait plein d'erreurs dans l'environnement, mais maintenant c'est à vous de rétablir l'ordre de la planète et puis de faire des choses pour préserver cette terre pour vos enfants, de leur faire comprendre aussi qu'ils ont un rôle à jouer et qu'ils ont un rôle à jouer tout de suite. Si on reste dans le même exemple avec le tri des déchets et des choses comme ça. Autant pour l'environnement que pour d'autres domaines, c'est l'avenir de tout le monde, il faut donc bien les former. Et puis je trouve que dans certaines familles si je regarde les enfants, soit c'est des assistés avec des parents qui les surprotègent, soit c'est des enfants qui ont des responsabilités qui ne sont pas de leurs âges. Ils prennent en charge leurs parents parce que leurs parents se sont de grands enfants. |
| I | Alors, là on est déjà en train de parler du rapport adulte-enfant avec les deux exemples que tu viens de donner. Mais de manière plus générale, comment tu vois ce rapport adulte-enfant. Tu peux penser par exemple au rôle que tu as toi en tant qu'adulte par rapport aux enfants et inversement. |
| E | Moi, je trouve alors que le rôle le plus important de l'adulte c'est de ne jamais oublier que les enfants apprennent par mimétisme. Et puis de ne jamais avoir un verbal qui est contraire à ce que tu montres. Exemple : tu peux pas dire à un gamin qui rentre à l'école, toi, tu enlèves ton bonnet ou ta casquette si toi tu as le tien enfoncé jusqu'aux oreilles. Ça tient pas la route. Je trouve que c'est pas correct de dire à un gamin tu dois apprendre à te taire dans les corridors et puis toi tu montes en discutant avec les collègues. Je pense que la première chose à faire c'est de donner l'exemple. Pour moi, je trouve ça important parce que si on réfléchit, les gamins quand ils sont tous petits à la maison, ils apprennent pas à marcher parce qu'ils voient leurs parents à quatre pattes tout le temps. Ils apprennent à marcher parce qu'ils voient leurs pères et leurs parents debout. La preuve, c'est que les gamins quand ils se mettent à parler, ils parlent comme leurs parents. Ils ont le même vocabulaire et la même façon de s'exprimer. Donc, ils apprennent par mimétisme. Donc si tu veux avoir, donc si tu veux que tes enfants aient du respect, ben tu leur dis pas : tu fumes pas et toi, tu bombardes à la maison. Voilà l'exemple. |
| I | Ok, merci, je crois qu'on bien a détaillé le premier rôle des adultes, est-ce que tu en verrais un autre ? |
| E | Ben, je trouve que maintenant les enfants devraient avoir le droit à leur enfance. On les, je sais pas comment dire, on les surprotège pour un tas de choses mais quand même tout le temps on leur dit : il faut que tu travailles, il faut que tu aies des résultats, il faut faire un collège parce que tu dois faire ceci et tu dois faire ça. On les bourre de cours en dehors des heures de classe, on ne les laisse plus jouer. Et puis, par hasard quand ils ont un moment de libre, où ils ne sont pas occupés, ils disent on sait pas quoi faire. Mais ça, c'est la faute des parents qui |

| | |
|---|--|
| | organisent des emplois du temps hyper chargés sans consulter les enfants et eux ils n'ont plus l'habitude de réfléchir à comment s'occuper. Je sais pas moi, nous quand on était gamin on nous larguait un après-midi entier dans la nature, euh, et ils ne demandaient même pas où on était parce qu'ils paniquaient pas pour tous les dangers comme les parents de maintenant. Alors, il faut toujours accompagner les enfants. Alors, on leur fait faire du sport, mais on les laisse pas venir à pieds à l'école. Je trouve qu'il y a des inepties quand même. A force de surprotéger les enfants, les parents décident tout pour eux quelque part. |
| I | Ok, merci. Là, je crois qu'on a bien fait le tour du premier schéma. Ensuite, si on regarde le schéma des droits de l'enfant, alors, tu as noté beaucoup de droits. Qu'est-ce que tu aimerais m'expliquer par rapport à ça ? |
| E | Moi, je trouve que ... que les enfants aient des droits, des droits fondamentaux comme avoir un toit, avoir de quoi manger, avoir le droit à l'éducation et à la santé et le médecin, ça je trouve fondamental. Et je trouve que les enfants de notre société ici comme chez nous, ils ont aussi des devoirs. Et ça on peut l'oublier. Comme par exemple quand tu as toi-même tes enfants à la maison qui sont, je sais pas moi, qui sont dans un magasin et puis qui exigent, qui disent moi je veux ça, il faudrait peut-être de temps en temps leur expliquer que c'est juste un cadeau quand tu leur fais, quelque chose en plus. Que toi, tu leur dois juste les choses fondamentales et puis que le reste est à bien plaire. C'est un cadeau en plus, mais pas un droit. Mais par contre, les enfants ont des droits, mais eux ils ont aussi des devoirs. Des devoirs de respecter, d'être poli avec l'adulte, de pas toujours couper la parole aux gens. Ils ont aussi des devoirs, ça va ensemble dans la société industrielle, c'est ça. Maintenant dans les sociétés moins privilégiées, je dirais ils ont pas assez de droits, ils auraient le droit d'en avoir plus. |
| I | Ok, merci. Par rapport à ces droits, est-ce que tu penses que les enfants et adultes devraient avoir les mêmes droits ou qu'ils ont besoin de droits différents ? |
| E | Ils ont le droit de participer comme les adultes mais c'est impossible que les enfants aient tous les mêmes droits que les adultes. On peut pas avoir à 7 ans, le droit de conduire une voiture quand même. Moi, je pense que c'est impensable. C'est à l'adulte de protéger les enfants. Il faut pas oublier non plus qu'ils ont droit à l'enfance aussi. Et puis, qu'ils ont aussi le droit d'être insoucieux, pouvoir aller jouer sans se demander s'il y aura de quoi avoir à manger à la fin de la journée. Je trouve que voilà quoi. |
| I | On entend certaines positions par rapport aux droits de l'enfant qui disent les enfants sont d'abord des acteurs qui participent au quotidien. Qu'est-ce que tu penses de ça ? |
| E | Mais écoute, moi j'ai éduqué mes quatre enfants en les informant de tout ce qu'ils pouvaient comprendre d'après leurs âges et en écoutant leurs avis quand c'était possible. On les a toujours mis au courant de tout dans la mesure de leurs âges. Ils étaient au courant de tout ce qui se passait à la maison. Ils savaient où aller chercher les informations. Par exemple, ils savent maintenant comment faire les paiements parce que je les introduis petit à petit à participer et maintenant mon fils de 16 ans fait ses paiements tout seul. Alors que ma copine me dit mon gamin ne sait pas comment fonctionne un bulletin de versement. Je trouve que c'est à l'adulte de leur apprendre tout ça et de les faire participer parce que les enfants même s'ils ont envie, c'est difficile pour eux sans aide. C'est exactement comme pour le ménage ou l'aide à la maison, il faut aussi faire participer les enfants pour qu'ils voient que la participation touche tous les domaines et pas seulement ce qui les intéresse. Et après leur dire dans telles |

| | |
|---|---|
| | situations tu as le choix entre ça et ça. Et ensuite, il y a des moments où c'est à toi de protéger ton enfant. Tu pourras pas lui donner le choix comme ça. |
| I | Ok, merci. Là je crois qu'on a fait un peu le tour des deux premiers schémas. Avant de passer à la suite, je sais pas si tu voudrais rajouter quelque chose par rapport à ce que tu avais noté. |
| E | Je rajouterais peut-être le choix, que les enfants aient le choix, qu'ils aient la possibilité de faire des choix dans leur vie sur ce qu'ils veulent faire. Je trouve que ça ça va aussi dans l'idée de la participation. Quand ils arrivent par exemple au niveau du cycle et puis qu'il faut faire le choix, alors les parents, c'est clair, que s'ils leur donnent le plus de possibilités pour que après ils puissent faire le choix, alors ils veulent au collège. Mais après, est-ce que après on leur laisse vraiment le choix. C'est quand même leur vie, c'est leur choix, s'ils ne veulent pas faire d'études, on doit l'accepter. Voilà... |
| I | Merci pour ces précisions. Maintenant on va passer au troisième schéma sur la citoyenneté. Donc, ma première question c'est une question générale. Qu'est-ce que c'est vraiment la citoyenneté à tes yeux ? |
| E | Pour moi, la citoyenneté c'est apprendre à vivre en communauté avec les autres, à respecter les lois parce que si elles sont là, même si c'est pas toujours facile pour tout le monde, elles permettent un cadre de vie quand même. Et puis, s'investir. Moi, je crois qu'on a besoin des autres. On peut pas vivre tout seul comme ça, alors, apprendre à vivre eh ben euh bon. Ça me gonfle un peu d'aller voter, mais j'y vais parce que ben après je peux pas râler comme quoi les votations qui ont passé elles me vont pas. Je pense qu'il faut quand même un minimum s'investir. |
| I | Ok et qu'est-ce que ça voudrait dire pour toi être un citoyen ? |
| E | Aux arbres citoyens... pour moi, c'est vraiment s'investir dans la vie publique autour de soi. Même si tu fais pas de la politique, tu peux t'investir dans des associations, participer et puis c'est grandiose. |
| I | Et maintenant si on te demandait des adjectifs pour expliquer ce que c'est un bon citoyen par rapport à un citoyen normal. Quelqu'un qui serait un bon citoyen, qu'est-ce que ce serait ? |
| E | Moi, pour moi je ne sais pas, mais pour moi un bon citoyen n'a rien à voir avec la politique, les votations ou je sais pas quoi... Etre un bon citoyen c'est un petit peu être ouvert sur les autres, être à l'écoute des autres. Je sais pas si si tu te rends compte que dans la commune il y a un boulot à faire ou de l'aide à apporter dans la difficulté, eh ben c'est d'être là et présent pour aider les autres. Pour moi, ces valeurs c'est vraiment la base de tout. |
| I | Ok. Et justement pour mettre en place ces valeurs, tu penses qu'on a besoin de quoi comme compétences et est-ce qu'on peut les développer à l'école ? |
| E | Y a plein de compétences qui se développent à l'école. Ben, le respect de l'autre, le respect, se dire que l'autre il est différent, il a le droit de vivre et puis qu'il a des richesses aussi et apprendre à vivre. Ben moi j'arrive pas à faire ça peut-être y va pouvoir m'aider. Apprendre l'entraide, je sais pas moi. Des fois à l'école, comme ce matin par exemple, on bosse un truc en géométrie, et certains qui ont compris hyper facilement et d'autres pas. Bon alors, qui a compris, on lève la main, qui n'a pas compris, y en a d'autres qui lèvent la main et maintenant on regarde qui peut aller aider qui et puis on va donner un coup de main et on va s'entraider. Moi, je crois que l'entraide, la coopération, le respect de l'autre, la politesse, la joie et ne serait-ce que de savoir écrire un petit mot à quelqu'un qui est dans la peine ou je ne sais pas quoi. Moi, j'ai mis en place à Noël des anges gardiens, c'était génial. Ils tiraient au sort le prénom |

| | |
|---|---|
| | <p>d'un élève de la classe qui ne savait pas qu'il avait été tiré et ils devaient lui amener des petits mots doux, des petites bricoles, ou un petit bout de récré ou des choses comme ça. Ça a changé l'ambiance de classe, parce que, tout d'un coup, tu es obligé d'être attentif à l'autre. Y en a certains quand ils ont tiré le papier, ils ont dit : quelle galère, celui-ci je ne peux pas le voir en peinture, je vais faire comment. Y des gamins qui m'ont dit : je suis étonné, j'ai découvert des choses en l'observant. Alors moi, je trouve que ça c'est hyper important et puis apprendre aussi à dire de belles choses. Tu peux pas toujours dire euh toi tu es un con, t'es ci, t'es ça. Et tout d'un coup, un jour, lui dire tu as un joli pull aujourd'hui, voilà rien que des trucs comme ça. Nous, on a écrit des classes de 6^e pour le drame qu'il y a eu à xxx. On a écrit une lettre et on a fait des dessins pour les parents via l'ambassadeur et après à la police. Après, j'ai une gamine, ça dans les valeurs de vie, je trouve que c'est hyper important et vraiment super, elle a fait un grand cœur comme ça et à l'intérieur de ce cœur, elle a mis : on oublie trop souvent que les policiers ont aussi un cœur. Eh ben, euh, on a le chef de la police qu'on connaît bien dans notre commune qui a dit : et bien moi j'ai des hommes qui ont pleuré en voyant ce dessin. Et bien voilà, ça montre que tout d'un coup pas tenir pour acquis ce qui vient mais de temps en temps, tu croises un collègue, un copain, tu croises quelqu'un de dire : voilà, là je trouve génial ce que tu as fait et puis ça me fait plaisir de te voir, faire des compliments pour l'autre et pas toujours être dans le négatif. Leur apprendre à voir le positif et les belles choses de la vie. Pour moi, c'est tout ça la citoyenneté, c'est pas les trucs politiques. Tu sais dans les ateliers thématiques à l'école une heure par semaine, eh ben moi dans les ateliers thématiques, je suis dans Rendez-vous en Terre Inconnue. On est parti avec Marianne James chez des peuples qui sont en voie de disparition et puis d'un coup ils ont vu que qu'on pêchait à la bombe pour le profit. Alors, tu touches à l'écologie au respect de la vie, tu touches à la connaissance de l'autre et puis tu apprends de l'autre. Et à la fin, on fait ça sur 3 cours, à la fin je leur ai dit : vous avez envie de faire un autre, on vote. A la fin, je laisse le choix à l'enfant et, à l'unanimité, ils veulent refaire. Moi, je trouve important de les ouvrir à la conscience parce que c'est seulement comme ça que tu les rends citoyens. Tu les rends responsables. Parce que tu ne vas pas prendre la place d'un handicapé à la Migros, tu sais que voilà ça c'est citoyen, c'est du respect, c'est le respect de l'autre.</p> |
| I | Ça c'est citoyen, tu me dis que c'est être citoyen, mais est-ce que tu penses que les enfants sont citoyens ou qu'ils le deviennent à un moment donné plus tard ? |
| E | Je crois qu'il y a pas une coupure, c'est une éducation. Tu apprends à être citoyen déjà quand tu commences à deux ans au jardin d'enfants, lui apprendre qu'on ne saute pas sur le jouet ou le livre de l'autre et qu'on ne lui casse pas la figure pour l'avoir. Là, tu commences déjà l'apprentissage du respect de l'autre. Moi, je ne dissocie pas la citoyenneté du respect de l'autre. |
| I | Ok, ça tu penses que ça s'acquiert comment ? |
| E | Ça c'est l'éducation d'abord. C'est les parents qui leur apprennent la citoyenneté. |
| I | Et puis après à l'école, comment on agit là-dessus ? |
| E | Ça il y a pas assez. On n'a pas de place dans la grille horaire pour faire ça. |
| I | Avec l'arrivée du PER, ça va devenir une discipline scolaire avec une place préparée dans la grille horaire. |
| E | Je me demande où ils vont trouver la place. J'espère qu'ils vont enlever une des deux heures de religion. Ce serait bien à mon avis. Parce que là en religion |

| | |
|---|---|
| | on est en train de travailler sur l'Abbé Pierre, de voir un petit peu ce qu'à fait cet homme-là et puis c'était pas seulement un religieux ou je sais pas quoi, mais ce qu'il a fait pour les autres, ça c'est un sacré bon citoyen. Il a utilisé la politique et est devenu député pour obtenir, parce qu'il savait très bien qu'il fallait taper en haut pour pouvoir obtenir quelque chose. |
| I | Là, je crois que tu as déjà pas mal répondu à la question qui était de savoir si la citoyenneté elle a sa place à l'école. |
| E | Je suis sûre que oui. Moi, je pense que c'est important au quotidien dans les valeurs de vie. Tu veux former comment autrement les citoyens ? A 18 ans ou à l'apprentissage de commencer à apprendre comment on vote, ça c'est au moment où tu as le droit de vote, mais c'est toute ta vie que tu apprends à être un citoyen. |
| I | Ok, merci, pour les schémas de citoyen on a un petit peu fait le tour. J'aimerais revenir sur celui des droits de l'enfant parce qu'il y a une question que je voudrais te poser. Est-ce que tu penses que les droits de l'enfant sont en lien avec l'école, est-ce qu'ils ont une place à l'école ? |
| E | Ecoute, honnêtement, il y a des fois, où on a, quand on arrive à la journée des droits de l'enfant, on a quelque chose, mais moi je trouve que c'est pas un jour par année qu'on parle de ça. Les enfants doivent savoir quels sont leurs droits aussi. Parce qu'il y a des gamins, j'ai des gamins à l'école qui mériteraient d'avoir du soutien. Il y a une antenne, par exemple où tu peux téléphoner quand ça va pas, mais les enfants, il y en a qui l'utilisent peut-être, mais moi je trouve qu'il y a des gamins qui mériteraient de pouvoir poser les choses, de trouver quelqu'un qui est à l'écoute et, et, et on écoute quand les gamins à l'école ? La moitié du temps, c'est nous qu'on cause. On leur impose des trucs, etc... Mais les écouter, ils ont plein de choses à dire. Si on prend le temps, ils sont riches ces gamins et on en apprend tous les jours. |
| I | Ok, merci. Alors maintenant on va discuter sur les changements qui vont être amenés par le nouveau plan d'études qui s'appuient sur des finalités pour l'école. Ce qui m'intéresse c'est toi si tu devais trouver un objectif général pour l'école, les enfants rentrent à l'école primaire, ce serait quoi l'objectif à atteindre avant qu'ils sortent ? |
| E | Tu penses au niveau scolaire ou... de l'éducation ? |
| I | Aux deux niveaux. Tu peux donner un ou plusieurs objectifs, c'est égal. |
| E | Moi, je dirais l'objectif général c'est d'être responsable. De savoir que quoi qu'ils feront dans leur vie, les décisions qu'ils prendront, il y aura toujours une conséquence directe aux actions qu'ils posent. |
| I | Ok, maintenant on imagine quelqu'un qui finit l'école obligatoire et qui entre dans la vie active, de quel bagage il a besoin pour s'intégrer dans la société ? |
| E | Ben, savoir comment fonctionne la société, ne serait-ce que savoir, euh, que tout ce que tu veux t'acheter au niveau matériel, il faut le payer, que si tu le payes pas et le voles, il y a des conséquences derrière. Aussi savoir comment, qu'est-ce que c'est les crédits, les choses comme ça, les déviances que tout ce que tu trouves sur Internet, de tous ces outils-là, mais aussi tout ce qui peut avoir de cacher derrière. Parce que les nouvelles technologies deviennent extrêmement rapides, mais les gamins y savent pas, il y a plein de choses qu'ils ne savent pas, ce qui peut se passer derrière. Savoir quels sont tes droits dans le travail que tu vas faire, qu'est-ce que tu peux accepter qu'on te dise ou qu'on te fasse faire parce qu'il y a des patrons qui abusent, et puis savoir aussi que tu as des devoirs parce qu'il y a pas je trouve que tu peux pas dissocier les droits des devoirs. Tu dois aussi savoir que le lundi matin, cuité ou pas cuité, tu dois |

| | |
|---|--|
| | aller bosser, tu dois te lever que tu aies envie ou pas, que si tu as promis quelque chose, tu dois aller au bout du truc. Voilà, moi, je trouve toujours que ça va avec. |
| I | Ok, merci beaucoup pour tes objectifs. Et maintenant si tu devais donner un objectif plus spécifique au niveau de l'éducation à la citoyenneté. |
| E | Ben moi, je pense ça doit permettre d'être un petit peu armé dans la vie. D'avoir la connaissance de ce que tu peux faire ou pas faire. C'est un petit peu le même que l'école tout à l'heure, mais je trouve que dans le cadre de l'école, je trouve que pour moi, l'éducation est prioritaire par rapport à l'enseignement. Je m'explique : un gamin qui vient et qui se sent bien à l'école, qui se sent respecté et puis qui sait que quand il aura quelque chose, il se sentira écouté, et puis quand tu lui as appris des méthodes de travail, le reste va tout seul. S'il se sent à l'aise, moi, je trouve la première chose que j'essaie de créer avec les enfants, c'est le lien affectif parce qu'une fois que lien affectif s'est créé, qu'ils ont du respect pour toi, qu'ils t'apprécient, qu'ils savent qu'il y a des moments très très stricts et qu'il y a des règles et que c'est comme ça, eh ben l'enseignement est beaucoup plus facile. |
| I | Ok, on peut profiter pour approfondir là-dessus. Tu as déjà expliqué ton rôle, là-dedans, comment tu vois ton rôle ? |
| E | Moï, je suis un guide. Je leur donne des moyens et différentes techniques pour assimiler des connaissances, mais je suis toujours à l'écoute de ma classe. Je fais un programme et c'est très rare que j'aie suivi ce programme toute la journée. Je le fais parce qu'il me faut un fil conducteur. Mais si le gamin me dit, enfin plutôt s'il arrive à l'école en pleurant et me dit qu'il y a eu quelque chose qui s'est passé ou il y a eu une remarque négative de l'un sur l'autre et il y a une gamine ou un gamin qui ne va pas bien, je pars là-dessus. Je trouve et j'utilise ce que les enfants m'apportent. |
| I | Alors toi, tu leur donnes ce fil rouge et après comment ça se passe dans ce cadre ? |
| E | Je leur laisse la place pour développer les connaissances. Par exemple, des fois je leur donne du plus facile au plus difficile et puis je les laisse avancer et gérer leurs apprentissages. Et puis, au fur et à mesure, s'ils sont bloqués, ils vont chercher l'information ou vers moi ou vers d'autres élèves ou dans des bouquins, etc... Mais, je ne suis pas la mère oiseau qui gave les oies avec le savoir. Je leur dépose pas tout prêt dans le bec, c'est eux qui le construisent. |
| I | Ok, parfait, je crois qu'on a bien cerné ton rôle, comment tu le voyais. Maintenant comment est-ce que tu vois le rôle des élèves ? Qu'est-ce que tu attends d'eux ? |
| E | Qu'est-ce que j'attends d'eux ? Euh, un minimum d'endurance et de concentration parce que je trouve que quelque part ces gamins c'est la zapette quand même, hein ! Quand ils commencent un boulot, ils ont tendance à ne pas aller au bout des choses. Ce que j'attends d'eux, je crois, quand même de mettre un minimum de courage pour aller au bout des trucs. |
| I | Alors, on a fait le tour du rôle des élèves et de ce que l'on attend d'eux. Maintenant, j'aimerais bien te donner l'objectif fixé pour la partie citoyenneté du PER. Il dit que l'école doit préparer les élèves à participer activement à la vie démocratique. |
| E | Oh là là ! C'est dans l'idée politique ça. Ah non, parce que tu peux en fait faire partie d'associations et d'entraide, etc... Oui, ça va, alors. Bon ben, cet objectif ça revient quand même à ce que j'ai dit. Si tu n'as pas une ouverture aux autres et que tu ne t'intéresses pas aux autres et que tu participes pas à cette |

| | |
|---|---|
| | <p>vie pour améliorer quelque chose, et que tu restes seul dans ton coin à toujours prendre, tu prends les trucs c'est vrai que maintenant il y a beaucoup d'aides, je trouve qu'on est de plus en plus des assistés. Et je trouve que ça va pas dans le sens des responsabilités. Même l'Etat ne nous donne pas forcément des responsabilités. Si t'as bobo, tu vas chez le docteur, si tu es au chômage, on te donne ceci, on fait ça etc et puis les gens ne deviennent pas citoyens dans le sens où tu profites de tout ce qui est en place et ils ne se cassent plus la tête à chercher quelque chose. Ah, mais ils donnent. Ah mais j'ai droit au chômage alors je vais au chômage, oui, j'ai ceci, ça. Voilà, je trouve qu'on devient des assistés. Comment veux-tu qu'on éduque nos enfants à la citoyenneté si nous-mêmes en tant qu'adultes on compte sur tout ce qu'il y a autour de nous et que tu donnes rien en échange. Tu sais certains jeunes y ont demandé, il y a pas longtemps, s'ils voulaient faire partie d'une association. Première question qui sort : combien on est payé ? Et puis je trouve que le bénévolat et les associations à buts non lucratifs, c'est important.</p> |
| I | <p>Ok, alors on va rentrer un peu plus dans le PER pour regarder un peu sa logique. Ils proposent de travailler en trois points que je te laisse découvrir. Tu regardes l'un après l'autre, dis ce que tu penses, et quelles compétences tu vois à l'intérieur.</p> |
| E | <p>Alors, le pôle citoyenneté à l'école. Ecoute, moi, la pratique citoyenne à l'école, je l'utilise quand on fait des conseils de classe où tu dois : 1. Le respect de la parole de l'autre et laisser le temps de parole, 2. Voter. D'ailleurs, les gamins chez moi depuis le cours d'histoire, ils disent... Je dis qu'est-ce qu'on fait, ils disent on fait de la Landsgemeinde, donc la pratique à la main levée. Les décisions, quand tu choisis des règles de vie, ben ça se passe dans le conseil de classe, quoi. T'as le président du conseil qui passe la parole, donc ça va là-dedans. Ensuite, pour le point citoyenneté et institutions, ben, moi je trouve d'abord que c'est lamentable que quand les enfants tu leur demandes de citer le président des Etats-Unis, ils savent qui c'est, mais ils ne savent pas qui c'est le président ou la présidente de la Confédération. Je trouve que ce qui touche, oui, on n'est pas très, tout ce qui touche à l'histoire suisse, tout ce qui touche aux institutions suisses, au système politique suisse, les enfants ne sont pas très au courant. Et puis là, ils voient ça plus tard durant l'apprentissage et voilà tu dois savoir comment a été fondé ton pays et comment il fonctionne. C'est aussi important. Mais ça doit se faire peut-être plus tard qu'en primaire. Ensuite le dernier point pour enjeux de société, je trouve que déjà je travaille avec des ateliers thématiques, je travaille soit des documentaires, soit sur des choses de l'environnement, soit sur, ben ouais, sur ce que je fais là. Voilà pour moi c'est important. Quand on a fait venir, par exemple pour l'exploration du monde, quand on a fait venir l'année passée un papou, les gamins c'est hallucinant comment ils voient ça. Le papou disait à un moment donné, ici ils ont autant d'outils pour manger que nous pour travailler, non ils ont plus d'outils pour manger que nous pour travailler. Eh ben, les gamins, ils ont vu qu'ils ne se rendaient pas compte de tout ce qu'ils ont, de la chance qu'ils ont. Moi, je trouve que ça va avec ça par exemple quand tu leur expliques un truc tout simple, ils vont au robinet, ben fermez le robinet si vous n'utilisez pas, ne laissez pas couler l'eau n'importe comment. Ils comprennent pas toujours, mais quand tu leur dis qu'il y a des enfants qui n'ont pas à boire et que chaque minute il y a 7 enfants qui meurent dans le monde, ils disent ah oui, il faut faire attention. Leur faire prendre conscience de la chance qu'ils ont et leur dire que quand tu ouvres le frigo au lieu de râler qu'il n'y a pas les yogourts que tu veux, ben dis-</p> |

| | |
|---|--|
| | toi, la chance que j'ai. J'ai à manger. Tu peux pas changer la face du monde à toi tout seul, mais juste prendre conscience que ce que tu as, c'est déjà pas mal. |
| I | Ok, merci beaucoup pour tes explications. Maintenant dans ces trois pôles, est-ce que tu trouves qu'ils ont tous la même importance à l'école ? Est-ce que c'est important de faire les trois pôles ou il faut en privilégier certains ? |
| E | Je pense que c'est important de faire les trois, mais je pense que c'est des choses qui se font à des âges différents. Les institutions, la citoyenneté, tout ça peut-être à partir de la fin de la 6 ^e et surtout au cycle. Je pense que ça c'est quelque chose, qu'ils sont plus réceptifs à cet âge tandis que quand ils sont plus petits de savoir le nom de la présidente de la Confédération, ils en ont juste rien à cirer quoi. Tandis que les enjeux de société et la citoyenneté, moi, je trouve que la citoyenneté s'apprend déjà à l'école primaire parce que l'école c'est déjà une petite société si on veut. Ils apprennent le relationnel et puis la pratique citoyenne à l'école, moi je reste persuadée qu'elle passe par les valeurs de vie au quotidien. C'est pas tellement moi la vache à nous, mais c'est les autres. |
| I | Ok, merci. Alors pour aborder ces trois pôles, le PER propose deux approches comme tu le sais. La formation générale et il propose aussi d'institutionnaliser le pôle citoyenneté et institutions comme une discipline scolaire avec des notes et des objectifs. |
| E | Ah, pitié, non, non, ils ne vont pas venir nous casser les pieds avec des notes encore. Nom de chien, moi j'ai pas du tout envie de faire ça comme une discipline scolaire. Pour moi, ça donne une mauvaise image de la citoyenneté. J'ai pas envie de dire toi, tu es un bon citoyen, tu as 5,5 et toi, tu es un mauvais citoyen qui vaut 3,5. C'est pas ça la citoyenneté. C'est justement qu'on est tous différents et qu'on a tous quelque chose à amener. Alors non, pas des notes. Alors, ça c'est vraiment le genre de chose qui me gonfle. Comment veux-tu mettre des notes là-dessus. C'est comme à la gymnastique, comment tu fais pour mettre des notes à un gamin qui est à moitié obèse, mais qui se donne à fond, mais qui n'a pas les capacités de gym, pour mettre des notes. Nom d'une pipe, y a plus rien de libre dans cette école. Que tu aies des notes pour des branches qui te permettent d'aller au collège, etc... discute pas ! Mais nom de bleu, laissez souffler les gamins. Mettre des notes à la citoyenneté, c'est aléatoire. C'est pas donné à tout le monde et le but c'est d'apprendre à être citoyen, pas d'évaluer. C'est comme le chant, je te dis pas pour ceux qui chantent faux, c'est la galère. Y vont pas encore nous filer des notes là-dedans. Et puis moi surtout, je crois qu'on n'est pas citoyen une heure par semaine, c'est tous les jours, au quotidien. Si quand tu pars à l'école, tu piques tout ce qui passe et tu mets des notes, ça enlève tout le sens de faire de la citoyenneté parce qu'on n'est pas citoyen pour faire une bonne note. On est citoyen pour le respect de l'autre. Ça m'énerve, y a que ça, on n'a plus rien de libre avec les enfants. Ça c'est aussi leur droit d'être citoyen à leur rythme et à leur façon. Oui, alors tu apprends à être citoyen une heure par semaine et le reste tu les laisses se taper sur la figure et puis tu utilises pas ça. Tout ce qui se passe à l'école t'apprends la citoyenneté, t'apprends à vivre. Alors oui, la formation générale, je suis tout à fait d'accord. C'est comme ça qu'on apprend à être un bon citoyen. Parce qu'être un citoyen c'est vivre avec les autres. C'est pas apprendre par cœur des règles. |
| I | Ok, je crois qu'on a bien compris lequel tu préférerais. Une dernière question pour conclure. C'est justement avec le nouveau cadre qui est fixé par le PER, je |

| | |
|---|---|
| | voulais savoir comment tu te sentais pour enseigner ces nouvelles branches. Tu es à l'aise ou... |
| E | Ah oui, moi j'ai pas de souci et je me réjouis de les faire. Par contre, j'aimerais bien me renseigner sur la liste des droits de l'enfant parce que je ne les connais pas tous. Par contre demande voir au PER s'il va parler aussi des droits des enseignants (rire). Ça m'intéresse aussi ça. Le droit de pouvoir travailler dans de bonnes conditions avec des enfants qui causent pas tout le temps, qui n'interfèrent pas dans tout, qui ramènent leurs devoirs. Je trouve, moi, que le premier droit doit être posé à la porte. Ici, c'est un lieu de travail quand même mine de rien. Maintenant que de temps en temps, moi j'ai de l'humour alors j'utilise ça aussi, ils aiment bien. Tout se passe dans une ambiance bon enfant, mais les choses incontournables, les travaux propres qu'ils doivent me ramener ça se discute pas parce que c'est aussi le respect de la personne, de ma personne parce que j'ai pris du temps pour expliquer les devoirs et qu'ils ne les ont pas faits et le respect des autres élèves qui eux ont pris le temps de faire leurs devoirs pendant qu'eux jouaient dehors. Mais aussi du respect d'eux-mêmes parce qu'ils n'ont pas respecté leurs engagements. Alors, je trouve que les enseignants ont aussi des droits et les enfants doivent savoir qu'ils sont pas les seuls à en avoir, sinon il n'y a pas de citoyenneté possible. Et on devrait aussi pouvoir travailler ça avec des enfants. T'as aussi le droit de pouvoir travailler dans le silence de temps en temps. Y a des moments où ils peuvent causer, moi je suis pas muette dans la vie. Mais je sais quand je dois me taire quand même. |
| I | Ok, merci beaucoup. Ben, on a fait le tour de tous les problèmes que je voulais aborder avec toi. Je te laisse le mot de la fin ou si tu as une question... |
| E | Merci à toi. J'ai bien aimé, c'était chouette de réfléchir avec toi et le mot de la fin je pense que c'est une mauvaise idée que ça devienne une discipline scolaire. Les notes c'est pas compatibles avec la formation d'un citoyen à mon avis. C'est mon avis. Voilà. |

10.5.2 Enseignante 2

| | |
|---|---|
| I | Pour commencer, dis-moi la formation que tu as suivie avant d'être enseignante. |
| E | Alors, c'est tout récent. J'ai terminé la HEP il y a deux ans et j'ai fait le cours d'introduction pour les nouveaux enseignants. |
| I | Ok, alors maintenant on va regarder un peu les schémas. Si on regarde le premier sur les enfants, est-ce que tu peux m'expliquer un peu comment toi tu perçois les enfants en général ? |
| E | Oui, moi, je trouve que les enfants c'est beaucoup d'ambivalence entre les disputes qu'ils ont souvent entre eux et d'un autre côté la joie et l'innocence. J'ai mis aussi courir, ils ont plein d'énergie, ils jouent beaucoup mais, de temps en temps, on doit beaucoup régler des cas de disputes justement. Et puis, sinon, c'est aussi la période où ils grandissent, où ils se construisent pour leur vie. Autant, s'ils vivent des traumatismes, ça va rester enfin des traces, alors notre rôle c'est de les protéger de ça. Sinon, ils ont aussi beaucoup de créativité et de curiosité. J'ai mis aussi qu'ils aimaient beaucoup le bricolage, c'est quelque chose qui me marque. Ils aiment construire et essayer des choses. Et sinon, ils sont dépendants quand même des adultes. Et puis, j'ai mis aussi la discipline parce qu'on doit les cadrer, les discipliner, mais j'ai mis aussi humour parce que je trouve qu'on peut, en tout cas en 6 ^e où ils ont déjà pas mal d'humour, on peut bien rire avec eux. Ensuite, j'ai pensé aux enfants plus jeunes forcément j'ai |

| | |
|---|--|
| | mis bébé avec pleurs et rires évidemment. Oui, en fait quand je regarde le schéma, je me dis c'est beaucoup une ambivalence. Il y a tout ce côté où il faut les discipliner qui est un peu oui pénible où des fois il y a des disputes entre l'adulte et l'enfant, ou entre eux et puis il y a tout le côté aussi où ils sont rigolos quoi. Les enfants c'est la joie de vivre. |
| I | Justement, tu me dis qu'en 6 ^e primaire les enfants pouvaient plus comprendre l'humour. Comment tu les vois d'une manière générale au niveau de leurs autres compétences ? |
| E | Ça dépend beaucoup les élèves, je trouve. Je trouve qu'ils évoluent quand même et ils deviennent de plus en plus indépendants. Ils ont encore besoin d'un cadre et, si on les laisse, ils sont un peu perdus. Mais c'est là aussi, je trouve, qu'il faut quand même les laisser tester en enlevant un petit peu le cadre pour qu'ils voient que comme ça ils vont dans un mur. Et après, ils peuvent réaliser, plus par eux-mêmes, qu'ils ont besoin de ce cadre et ils vont le fixer gentiment par eux-mêmes comme nous les adultes. Alors, je trouve que certains sont déjà bien autonomes à cet âge-là. Il n'y a plus besoin de les contrôler même au niveau de l'école, contrôler leurs devoirs ou ça et puis d'autres, si on laisse aller les choses, ils ne font pas grand-chose quoi. Je pense que c'est l'âge quand même où ils commencent à réaliser qu'il peut y avoir des conséquences. |
| I | Ok. Ensuite comment est-ce que toi tu vois le rôle des enfants en général pas seulement à l'école ? |
| E | Je trouve les enfants sincères. Ils disent plus la vérité que les adultes. Sinon, ils amènent quand même beaucoup de joie je trouve. Même ici dans l'immeuble, lui il pleure des fois et je vais m'excuser vers les voisins, ils me disent mais non, mais non, il n'y a pas de problème. C'est tellement la joie de vivre les enfants. On voit que ça amène de la vie, en fait, à un endroit. Même s'il y a un deuil ou quelque chose comme ça, eh ben un enfant ça va tout de suite ramener la vie, je trouve, parce qu'il est porteur d'espoir pour l'avenir. |
| I | Ok, merci. Ensuite, tu as parlé un peu des rapports entre les adultes et les enfants avant, et comment tu vois précisément le rôle des adultes par rapport aux enfants ? |
| E | Euh, je trouve qu'ils doivent les accompagner dans leur développement, ils doivent justement leur mettre un cadre et puis leur apprendre à mettre le cadre eux-mêmes en fait. Et puis, oui, je trouve que c'est vraiment un accompagnement et puis ce n'est pas non plus les mettre dans une boîte et qu'ils ne sortent plus de cette boîte et qu'il n'y ait plus de rapports. Non, c'est vraiment les accompagner pour leur permettre de devenir eux-mêmes des citoyens responsables. |
| I | Ok, nickel. Et puis les enfants par rapport aux adultes si on prend dans l'autre sens ? |
| E | Bon, ils doivent respecter l'adulte et puis, bon, c'est pas qu'ils devraient, mais ils peuvent tester les limites, c'est normal pour voir que, eh ben, et maintenant ça les rassure de voir qu'il y a des limites car ça contient leur énergie et ils se sentent plus en sécurité. Je pense qu'ils attendent de l'adulte un cadre quand même pour se sentir en sécurité, pour savoir où aller. Sinon, ils ne savent pas comment trop partir. Et puis l'adulte protège l'enfant. |
| I | Ok, ensuite une question qui touche aussi l'autre schéma, qui touche aussi le droit de l'enfant, c'est justement est-ce que l'enfant a vraiment des droits ? |
| E | Euh, oui, ils ont des droits c'est sûr, mais aussi des devoirs, j'ai noté là. Ils ont des droits, mais ils n'ont pas tous les droits. Il y a des fois où on leur donne un peu trop. Je trouve que c'est juste de parler des droits de l'enfant, oui je trouve qu'il |

| | |
|---|---|
| | y a des droits fondamentaux mais après il faut faire attention à pas qu'ils aient trop de droits comme dans certaines familles. Le droit à la DS, le droit à l'iPhone et tous ces trucs et maintenant ils n'arrivent pas à leur faire faire leurs devoirs parce qu'ils jouent à ça et, d'un côté, je me dis que ça va à l'encontre du droit à l'éducation et ça leur rend pas service. Tu crois que t'es sympa, que tu lui laisses le droit de jouer ou de regarder la télé, mais en fait le rôle de l'adulte c'est d'accompagner l'enfant dans son développement et puis là je trouve que tu accompagnes mal parce qu'il n'apprend pas grand chose. |
| I | Oui, ok. Ensuite, y a certains qui posent la question de savoir si les enfants devraient avoir des droits égaux aux adultes, ou des droits spéciaux dûs à leurs particularités. |
| E | Bon, d'un côté il faut leur mettre les mêmes droits, mais il faut encore plus de droits parce que c'est vrai qu'ils sont encore plus vulnérables, il faut encore plus se battre pour qu'ils soient respectés. Je sais pas s'il y a des droits que les adultes n'ont pas. D'un côté ce qui fait mal à un enfant, fait mal à un adulte aussi. Bon, après vu que je ne connais pas la liste des droits de l'enfant, ça reste mon avis. Mais il me semble que la protection physique, psychique et tout ça, bon un adulte y sera peut-être plus construit et ça va moins l'atteindre et je sais pas, je pense que ça va quand même le blesser, alors c'est aussi dans les droits de l'adulte. Par contre, moi, je pense que ces droits c'est un peu les mêmes dans le cadre de l'école où les enfants ont plus de droits, c'est normal. |
| I | Ensuite, il y a certains qui pensent que le rôle de l'enfant c'est avant de tout de participer. Je sais pas si avec ton expérience, tu es d'accord avec ça. |
| E | Moi, je trouve que dans la société vraiment au sens large c'est presque dur de participer parce que déjà eux, je pense qu'ils le font peu et ils ne vont pas dans une réunion dire leur avis. D'une part parce qu'ils ne sont pas assez sûrs d'eux et d'autre part car ça ne se fait pas en fait. Donc, voilà. Après je pense qu'ils ont peut-être, même si c'est jamais mauvais d'écouter, ils ont beaucoup d'idéaux, ils ne se rendent pas compte de la réalité, ils sont encore dans le monde de l'enfance qui est protégé où ils n'ont pas à prendre des décisions pour des adultes, pour la société qui est quand même un peu différente de ce qu'ils imaginent, je pense quand même. Donc, je trouve que c'est quand même un peu en décalage. |
| I | Quand est-ce que tu penses que ce décalage disparaît ? |
| E | 18 ans. Je trouve que c'est assez juste, ouais. D'ailleurs, ils ont fixé le droit de vote à cet âge-là. |
| I | Et à l'école, cette participation tu la vois déjà en primaire ou pas ? |
| E | Oui, là à l'école, oui. Je trouve que déjà c'est leur monde à eux et puis c'est clair qu'il y a quand même l'adulte qui contrôle et puis qui ne laisse pas faire n'importe quoi. Et je trouve que c'est bien que eux puisse donner leur avis et puis c'est quand même un lieu qui est créé pour eux et puis si eux font les choses de telle manière et qu'ils aimeraient qu'on les modifie, ben si c'est faisable et que c'est pas mauvais pour eux, ben autant le faire parce que nous peut-être qu'en tant qu'adultes on a un autre regard sur eux et puis on s'est peut-être trompé en pensant qu'ils aimeraient faire de telle manière alors qu'ils aimeraient mieux faire d'une autre manière. Si les deux vont, pourquoi pas suivre la manière des enfants si elle leur convient mieux. |
| I | Ok, alors on a un peu terminé avec le schéma avec les enfants. Je te laisse prendre l'autre schéma sur la citoyenneté et ma première question c'est : qu'est-ce que c'est la citoyenneté à tes yeux ? |
| E | Un citoyen, pour moi, c'est quelqu'un de responsable. Ça m'a fait tout de suite |

| | |
|---|---|
| | <p>penser aux votes déjà avec quelqu'un qui prend des décisions et puis qui a un impact. Nos actes ont un impact sur toute la société. La citoyenneté c'est aussi un petit peu d'agir et puis ... mais je trouve qu'un citoyen c'est quelqu'un qui doit respecter son environnement et les autres autour de lui. Donc après, j'ai écrit la propreté, comme ne pas jeter des papiers par terre, de respecter les lois, les règles, d'être poli, enfin oui, tout ce qui fait qu'on vive ensemble harmonieusement.</p> |
| I | <p>Justement la question suivante c'était : comment tu définirais quelqu'un qui est un bon citoyen par rapport à quelqu'un qui est peut-être moins citoyen ?</p> |
| E | <p>Oui, ben c'est quelqu'un qui respecte les règles et les autres et puis le respect de la nature, enfin de l'environnement comme je l'ai dit tout à l'heure.</p> |
| I | <p>Ouais, ensuite pour arriver à ce respect comme tu dis, c'est quoi les compétences nécessaires pour être un bon citoyen ?</p> |
| E | <p>Comment dire, de ne pas être égoïste et de ne penser qu'à soi et puis de réussir à prendre un autre point de vue, dire eh ben voilà, moi je pense ça mais l'autre qui est en face de moi est-ce que je peux me mettre à la place de l'autre quand il reçoit, par exemple, une insulte, ben se rendre compte que ça lui fait pas plaisir et que même s'il avait fait quelque chose avant qui m'a pas plu à moi, j'ai quand même été trop méchant, je devrais peut-être aller m'excuser. Oui, c'est prendre un autre point de vue et puis leur montrer leur geste aussi, l'impact qu'il a. Par exemple de jeter leurs déchets par terre, déjà que si tout le monde fait ça qu'est-ce que ça donne, et puis que le déchet va rester là des millions d'années s'il n'y a personne qui vienne le ramasser à sa place.</p> |
| I | <p>Ok, nickel. Est-ce que tu vois encore d'autres compétences qui soient importantes ou tu m'as déjà tout dit ?</p> |
| E | <p>Oui, c'est ça, mais après dans la gestion autant je disais avant que c'est pénible parce qu'ils se disputent souvent et qu'on doit gérer ça, autant à la gestion des disputes justement on peut leur apprendre des choses. S'ils arrivent à gérer leurs disputes, eh ben je trouve que c'est déjà une capacité pour la suite.</p> |
| I | <p>Ok, merci. A ton avis quand est-ce que les enfants sont des citoyens ?</p> |
| E | <p>Non, ils le sont déjà dès le départ parce qu'ils font une action, il y a déjà des conséquences et puis ils vont déjà avoir un impact par ce qu'ils font, leurs gestes ont un impact sur la société et les autres. Donc, ils sont citoyens dès qu'ils naissent, on peut dire.</p> |
| I | <p>Ok, qu'est-ce qu'on pourrait faire pour développer leur citoyenneté ?</p> |
| E | <p>Alors, moi je pense qu'à la base, ça doit être de l'éducation. Moi, je suis pour la théorie que l'éducation, c'est d'abord avant tout à la maison, à la base, mais après du moment voilà que certains parents font pas forcément leur boulot ben, c'est à l'école de relayer ça, donc je trouve que c'est effectivement pas dans toutes les familles qu'on inculque ça. Donc, je pense que l'école a quand même quelque chose à faire.</p> |
| I | <p>Et puis justement, comment ça devrait se passer à l'école ?</p> |
| E | <p>Je pense que dans les disputes déjà on leur apprend et puis après je pense qu'on pourrait l'enseigner en tant que matière aussi. Mais il ne faut pas simplement dire une liste de règles et voilà. Moi j'avais fait le cours sur les déchets et ça marche vachement bien, mais ça demande de passer du temps dessus. On a fait deux ou trois mois sur ce thème-là et puis après les élèves y trient et grondent leurs parents qui ne trient pas toujours. Mais il faut passer du temps parce que si on dit juste c'est bien de trier les déchets parce que tac, tac, tac pendant une heure et ben ça ne va pas se traduire dans la pratique. Donc c'est difficile de tout intégrer dans le programme scolaire. Mais</p> |

| | |
|---|---|
| | intégrer dans les sciences comme j'avais fait, ça c'est bien. Comme il dit le PER, ça va aussi avec. |
| I | Ensuite la question suivante, tu as déjà un peu répondu, c'était est-ce que la citoyenneté a sa place à l'école ? |
| E | Oui, comme je viens de te dire, pour que ça fonctionne au quotidien. |
| I | Ce serait quoi l'objectif derrière ? |
| E | Moi, je dirais ben que l'école c'est une mini société déjà et puis, il faut faire que cette société-là fonctionne. Donc il faut réussir à se fixer des règles et les respecter en communauté et ensemble. |
| I | Ok, on a terminé avec le deuxième. Maintenant, on va revenir un peu sur les droits de l'enfant. Est-ce que tu peux rapidement m'expliquer ce que tu as mis sur le schéma ? |
| E | Oui. J'ai mis droits mais aussi devoirs, parce que si on met seulement des droits, ça devient des enfants-rois qui ne sont pas citoyens du tout parce qu'ils ne se sentent pas responsables en fait. Car, si l'on n'a que des droits, on a l'impression qu'on n'a pas des responsabilités et puis si on n'a que des devoirs, ben forcément que c'est pas non plus positif. On n'est pas des robots et chacun a des droits aussi. Chacun a des droits et des devoirs et, vu qu'on est plusieurs, on a des devoirs les uns envers les autres et vu que untel a tel droit et ben les droits ne doivent pas déborder sur celui des autres. Et puis, je pense, comme je l'ai dit avant, si on donne trop de droits, enfin si on donne tous les droits, c'est impossible dans le sens où on peut reprendre l'exemple avant, si on donne le droit de jouer toute la soirée et qu'on ne fixe pas le devoir de faire ses devoirs, eh ben en fin de compte le droit à l'éducation n'est pas respecté et l'enfant là il a besoin peut-être qu'on lui mette un cadre et puis qu'on l'oblige parce qu'on sait que c'est pour son bien. |
| I | Ok. Et maintenant est-ce que trouves que ces droits de l'enfant et des devoirs comme tu le dis, ils ont leurs places à l'école ? |
| E | Oui, oui, oui. D'autant plus qu'il y a encore plus d'enfants, donc c'est vrai qu'on est encore plus obligé de mettre des règles pour qu'on puisse vivre ensemble sinon c'est impossible si tout le monde n'est qu'à revendiquer ses droits et que tout le monde est égoïste et ne pense qu'à soi, voilà. Eh ben, ça ne peut pas fonctionner. |
| I | Ok parfait, on a terminé avec les schémas. Maintenant c'est des questions plus en lien avec le PER et l'école. Si tu devais fixer un objectif général pour l'école primaire, qu'est-ce que se serait ? |
| E | Euh, est-ce que je peux dire plusieurs choses quand même. |
| I | Oui, Oui. |
| E | Bien, alors pour moi, il y a déjà être capable de trouver un métier. Euh, puis être capable de vivre dans la société qui sera là, donc c'est une société où on est obligé de travailler et puis savoir se comporter avec les autres. C'est pas très clair ce que je dis, il me semble. Ah oui, pour moi, il y en a un qui va avoir peut-être de la peine à l'école, parce qu'il a de la peine scolairement, mais pour moi s'il arrive à trouver un boulot qui est manuel et qui lui convient et puis qu'il a des amis qui l'entourent et qu'il s'entend bien avec son voisin, eh ben voilà l'école elle a fait son travail. C'est gagné. On n'a pas besoin d'aller à l'université. |
| I | Ensuite, si on regarde plus au niveau de ta classe, comment est-ce que toi tu vois ton rôle d'enseignante ? Comment est-ce que tu essaies d'être en fait comme enseignante ? |
| E | Bon déjà, c'est de leur enseigner quelque chose avec toutes les matières scolaires et après c'est, je trouve aussi, c'est de les aimer, de leur montrer qu'ils |

| | |
|---|--|
| | ont de la valeur et puis que peu importe ce qu'ils vivent à la maison ou les difficultés scolaires qu'ils ont à étudier telle ou telle branche. Oui, c'est de leur montrer que peu importe que ce qui se dit même s'ils n'ont pas ou peu de copains, que moi j'essaie vraiment de tous les aimer et de leur montrer que je les aime parce que je pense qu'ils ont besoin de ça pour se construire et pour prendre confiance en eux. |
| I | Ok, merci. Tu as parlé au début de leur transmettre des connaissances, comment est-ce que tu procèdes pour y arriver ? |
| E | Bon, ça dépend. J'essaie de leur présenter la connaissance, soit ils la découvrent par eux-mêmes, soit par groupes, soit je leur présente moi, ça dépend la difficulté et puis après de la faire eux-mêmes appliquer, les laisser travailler et puis la reprendre plus tard. Je choisis moi comment on procède en fonction de la matière parce qu'il y a certaines méthodes qui sont plus efficaces que d'autres. Ça dépend de la matière, alors je prépare toutes les étapes à l'avance si tu veux. |
| I | Et durant ce processus, tu m'as expliqué un peu ton rôle, qu'est-ce que tu attends toi de tes élèves ? |
| E | Alors, moi j'attends que eux ils s'investissent aussi, qu'ils fassent l'effort d'écouter, d'enregistrer et puis qu'ils fassent leurs devoirs et leurs leçons et que quand je leur donne un exercice à faire qu'ils le fassent en fonction de leurs connaissances correctement et surtout avec leurs méthodes si elles marchent, pas droit en bas sans vraiment réfléchir et en se disant ça c'est fait. Et qu'ils fassent l'effort de se dire ah ça c'est la règle qu'on vient de voir, d'aller voir la règle exacte comme ça ça permet d'atteindre le but de l'exercice en faisant que ça rentre de cette manière-là, pas qu'ils se disent je me rappelle pas de la règle alors je mets au bol et que si c'est pas ça eh ben c'est l'autre. |
| I | Ok, justement comme tu le sais, le PER introduit la partie citoyenneté à l'école, pour toi qu'est-ce que ça signifie cette notion d'éducation à la citoyenneté ? |
| E | Euh, je dirais que c'est assez abstrait. Mais vu que j'ai réfléchi pour faire ce schéma avant, maintenant je vois mieux ce que c'est. Euh, parce que pour moi c'est pas le civisme qu'on a vu au cycle. On apprend qu'il y a 7 conseillers fédéraux, comment ça marche la politique suisse et puis ça je pense qu'ils sont encore un peu jeunes et moi-même, ce que j'ai vu au cycle, je ne me souviens pas tant. Donc pour moi, un citoyen, maintenant que j'ai réfléchi, c'est pas sur ces dimensions, c'est plus au niveau social finalement parce que c'est plus concret. Le civisme ça n'amène pas grand chose et ceux que ça intéresse de toute façon ils sauront se former par eux-mêmes à la vie politique. |
| I | Ok, je comprends bien. Et alors qu'est-ce que tu mettrais, toi, comme objectif à la citoyenneté ? |
| E | Je dirais que les enfants se sentent responsables, qu'ils réalisent que leurs actes ont un impact et puis qu'ils peuvent contribuer à améliorer la société ou à la détériorer. Des fois, ils ont l'impression que ce que eux font, ça va pas changer le monde mais ils y participent déjà. Voilà, c'est déjà pas mal. |
| I | Ok, alors en fonction de cet objectif, est-ce que tu penses que tu fais déjà de l'éducation à la citoyenneté dans ta classe ? |
| E | Euh oui, comme je te l'ai dit tout à l'heure. Dans le cadre de la science on a justement parlé sur le tri des déchets et ensuite il y a tout le travail autour des disputes qui va aussi dans la citoyenneté et moi je trouve que quand on leur apprend à respecter des règles, un cadre c'est aussi de la citoyenneté. |
| I | Ok, alors le PER fixe comme objectif général de l'école de préparer les élèves à participer à la vie démocratique. |

| | |
|---|--|
| E | Oui, je suis tout à fait d'accord de leur préparer à trouver un métier et à se débrouiller en société. |
| I | Oui, comme tu sais, il propose de travailler en trois points que je te montre maintenant. |
| E | Oui, alors le premier point, citoyenneté et institutions, il ne m'inspire pas grand chose. Je vois de nouveau le civisme, mais je vois pas trop ce que je pourrais faire avec mes élèves en 5, 6 ^e . Je trouve que ça doit se faire plus tard. Ensuite, pratique citoyenne à l'école, ça c'est déjà plus concret. Ça rejoint ce que j'ai expliqué tout à l'heure. En réfléchissant à tout ce qu'on peut mettre en place à l'école pour, à leur âge, les rendre citoyens. Et le dernier point, citoyenneté et enjeux de société, je trouve que c'est important de faire ça avec les enfants parce que ça permet de bien lier l'école et la réalité de tous les jours. |
| I | Ok et dans les trois-là, lequel te semble le plus important ? |
| E | Clairement, pratique à l'école et ensuite enjeux de société parce que institutions je trouve pas très pertinent. Je pense que pour institutions il faut rester très général. Ils ont pas besoin de savoir le nom des conseillers fédéraux, mais qu'il sache qu'en Suisse et que leurs parents votent car c'est une démocratie et on choisit ses règles, ça suffit. Ça doit rester très général. Simplement que c'est leurs parents qui vont voter et qui prennent les décisions pour l'ensemble de la Suisse et du Canton. Mais de savoir qu'il y a le Conseil Fédéral et qu'en-dessous il y a les chambres, je trouve ça beaucoup trop compliqué et pas intéressant à leur âge. |
| I | Ok, merci. Et le PER, comme tu le sais, il propose deux approches. |
| E | Ah oui, la branche ou la formation générale ? |
| I | Oui, c'est exactement ça. Qu'est-ce que tu penses de ces deux approches ? |
| E | Moï, je préfère vraiment la formation générale. Déjà on a de la peine à faire ce qu'on doit au niveau des matières et une matière de plus ça va être compliqué. Enfin voilà et puis je pense que, si c'est une matière en plus, on peut très bien apprendre par cœur ce que c'est d'être un citoyen et de le ressortir sur une feuille mais pas de le mettre en pratique. Donc, je trouve que ce serait un petit peu dommage que quelqu'un qui ait de la peine à être citoyen justement, je trouve qu'il faut l'encourager et lui dire que eh ben tu es parti de là et puis tu as déjà amélioré plein de choses, ça c'est super. Mais si on doit lui mettre une note, on sera peut-être obligé de lui mettre une mauvaise note parce qu'il est quand même pas au niveau. Je trouve que c'est pas productif. La citoyenneté ça devrait être quelque chose à intégrer tous les jours. Je veux pas leur apprendre une liste de droits par cœur s'ils n'en ont aucun dans la pratique. Et je trouve que les conflits, la vie en commun, ce sont des choses qui viennent de toute manière à l'école. Donc, c'est bien d'y réfléchir dans la formation générale et si c'est dans le PER on pourra prendre plus de temps pour ça. |
| I | Et justement dernière question, c'est comment toi tu te sens pour enseigner ces nouvelles thématiques, ça veut dire les droits de l'enfant et la citoyenneté ? |
| E | Ça demande réflexion. Mais je crois que ça serait vraiment bien qu'on ait un cours à disposition pour ceux qui en ont besoin parce que là en faisant cette réflexion avec toi, j'ai découvert plein de choses auxquelles je n'avais pas pensé et je suis sûre qu'il y a encore plein de choses auxquelles je n'ai pas encore pensé, qui ne m'ont pas fait tilt. Donc une formation ça élargirait et enrichirait les pratiques des enseignants. |
| I | Voilà c'est terminé. Merci beaucoup d'avoir participé. Je sais pas s'il te reste des questions. |
| E | Non, c'est bon, ça va mais merci à toi. J'ai bien aimé. Ça m'a permis de |

| | |
|--|--|
| | réfléchir à des choses auxquelles je pense pas forcément quand j'enseigne et en fait je me réjouis que le PER il arrive. |
|--|--|

10.5.3 Enseignant 3

| | |
|---|--|
| I | Pour commencer, dis-moi la formation que tu as suivie pour être enseignant. |
| E | Alors, allons-y. Mon parcours pour faire enseignant, il est vraiment classique. J'ai fait l'école normale comme ça se faisait à l'époque et ensuite jusqu'à maintenant j'ai pu faire plusieurs cours de formation continue. Mais peut-être pas des cours qui sont directement en lien avec tes thématiques, parce que c'est des domaines où je me sentais à l'aise alors j'ai choisi d'autres où je ne l'étais pas forcément ou moins. |
| I | Ok, merci. Là on peut commencer l'interview à proprement parler. La première question porte sur le schéma que tu as fait tout à l'heure sur les enfants. C'est que toi tu travailles au quotidien avec des enfants et puis tu connais aussi ces enfants dans la société en dehors. Moi, j'aimerais savoir comment tu perçois ces enfants, comment tu les trouves ? |
| E | Alors pour répondre à cette question, je vais utiliser un peu le schéma. Alors, la première partie, c'est que l'enfant, pour moi, c'est un petit homme qui a besoin qu'on l'aide, qu'on le protège, qu'on l'entoure parce qu'à la base il ne sait rien faire seul et j'ai envie de dire : quelle chance ! C'est une chance parce qu'il a besoin de nous. Moi, je le vois comme ça. Nous, on doit être un entraîneur pour l'enfant, solliciter son intelligence. Pour y parvenir, on doit voir chaque fois, dans différentes situations, ce qu'on a à travailler avec lui et puis on arrive tout à coup à faire des connexions chez l'enfant entre ces petits neurones. Un enfant c'est comme s'il avait plein de petites compétences autour du cou et qu'il ne savait pas encore s'en servir et notre rôle c'est de solliciter ces connexions pour qu'il puisse comprendre. Comprendre c'est ça. Pour moi, un enfant, en tout cas professionnellement, c'est ça. C'est quelqu'un qui peut toujours plus. C'est le contraire d'une pile. Une pile plus tu l'utilises, plus elle se vide, tandis qu'un enfant plus il utilise son intelligence, plus elle se développe. Autrement, en dehors de l'école, bon ben ma foi, il a à grandir et tout et les adultes doivent travailler tous les jours à ce qu'il puisse se développer. Nous, les enseignants, on essaie de développer leurs connaissances et moi j'essaie toujours d'utiliser leurs motivations pour qu'ils voient à quoi ça sert l'école et qu'ils aient envie d'apprendre. J'essaie de leur montrer que quand on produit des efforts, après on obtient du plaisir. Un exemple tout bête, une élève qui avait eu un monstre plaisir à discuter avec son papa journaliste de comment nous on faisait le journal, alors même si c'est pas toujours facile de faire le journal, on peut en retirer beaucoup de plaisir et de la fierté. Ça c'est ma vision de l'enfant. |
| I | Ok, merci. Et si tu réfléchis plus maintenant un peu en dehors de l'école, comment tu vois ces enfants ? |
| E | En dehors de l'école, c'est clair qu'il y a tout ce qui est social, tout ce qui est avec la famille, c'est hyper important, tout ce qui est avec les autres enfants, oui, le côté social. Il y a beaucoup de différences et je dirais que dans ce domaine-là, on a aussi un rôle éducatif à avoir. Mais par contre, là des fois, c'est plus délicat parce qu'il faut déjà user de beaucoup de psychologie, sentir pourquoi un enfant a des difficultés, comme la discrimination ou autres, c'est pour nous, je dirais, quelque chose d'un petit peu plus délicat. Moi, j'essaie. J'essaie d'être beaucoup à l'écoute, ça c'est aussi parce que j'aime beaucoup les enfants, mais je dis pas que j'arrive chaque fois. |

| | |
|---|---|
| I | Ok, parfait. Ensuite, comment tu vois le rôle des enfants dans la société ? Qu'est-ce qu'on attend, qu'est-ce qu'ils peuvent faire ? |
| E | Eh... Bon alors, le rôle des enfants dans la société... je ne sais pas, mais je dirais, un monde en évolution. C'est quelque chose d'assez complexe parce que l'enfant, si on réalise bien, il doit partir de rien comme je le disais. Au début, il ne sait rien faire tout seul et ensuite il doit faire tout un cheminement jusqu'à arriver à notre niveau et, de ce niveau-là, aller encore plus loin parce que sinon le monde n'évoluerait pas. Les gens disent souvent : ils ne savent plus rien faire, ils ne savent plus écrire, bla bla bla, mais bizarrement maintenant il y a tout qui évolue avec les technologies et ce sont toujours des ânes d'après les gens. Alors que toutes ces évolutions, elles ont été faites par des enfants d'hier devenus adultes. Et le plus drôle, c'est que se sont les enfants d'aujourd'hui qui savent le mieux les utiliser. Donc, les enfants dans l'évolution, eh ben on ne peut compter que sur eux sinon le monde y stagne. Il y a des études que j'ai vues où ils disaient que dès que les gens étaient toujours négatifs et disaient ils ne savent plus lire, ils ne savent plus écrire, mais si tu compares réellement les niveaux, eh bien c'est tout faux. Peut-être justement que l'évolution de ce niveau des enfants, la génération d'avant ne la comprend pas. Comme l'électronique, les ordinateurs. La nouvelle génération pige ça trois fois plus vite que l'ancienne génération qui pour certains ne l'ont jamais comprise. Donc, pour résumé, ce n'est pas parce que nous on ne comprend pas cette évolution qu'on doit simplement dire que les enfants sont moins bien qu'avant. Moi, je suis assez pour suivre l'évolution comme elle est sans forcément dire qu'elle est bonne. Il y a du bon forcément qu'on évolue, mais il y a peut-être du moins bon. Ça c'est vrai aussi. Mais de dire qu'ils ne savent rien, ça je ne suis pas d'accord. Donc, le rôle des enfants c'est d'apprendre parce que le monde évolue. Bon maintenant on va dans la haute philosophie en disant qui mène, qui tire un peu les ficelles pour dire est-ce qu'on va dans un sens positif ou pas. |
| I | Là, tu m'en as déjà un peu parlé. Est-ce que toi tu peux m'expliquer comment tu vois le rapport entre les enfants et les adultes ? Comment ils interagissent, est-ce que tu comprends ce que je veux dire ? |
| E | Oui, tout à fait. Bon, ce qui a beaucoup changé ces dernières années, c'est ce que j'appelle un petit peu l'enfant-roi, ça il faut quand même le dire, mais en réfléchissant bien l'enfant d'avant était plutôt l'enfant rebelle, déjà rien qu'à mon époque d'enfance. C'est vrai qu'il y a vraiment cette grosse autorité sur l'enfant et en fait ça nous faisait faire plus de crasses que ce qu'ils font peut-être maintenant parce qu'on avait que des devoirs et finalement peu de liberté, alors on se rebellait. Tandis que maintenant, je les trouve plutôt bien, plutôt bien, plutôt sages,... Euh, moi, je dirais, je trouve que par rapport à l'adulte, ils sont bien, même s'il y en a qui sont revendicateurs, ça oui. |
| I | Alors, comment tu vois le rôle des adultes par rapport aux enfants ? |
| E | Alors, moi à mon avis, je dirais qu'il faut absolument une certaine autorité, ça c'est important. Le respect des règles, leur mettre des règles de vie. Ça c'est aussi quelque chose que j'ai lu en psychologie, il disait que l'autorité est sécurisante. Ça veut dire qu'un enfant qui est complètement lâché dans la nature, il est un peu perdu. Il ne sait pas trop, euh, tandis que si tu lui mets des règles, moi ce que j'ai remarqué, c'est qu'il y a de la discipline chez moi, j'ai toujours mis des règles et j'ai remarqué souvent que les enfants aimaient bien faire ces règles. Exemple, cette année, j'ai mis un chef, un responsable de vestiaire mais qui fait les déplacements et il va devant le classe quand on va par exemple de la salle de classe à la salle de gym et puis s'ils parlent trop ou |

| | |
|---|---|
| | font trop de bruit, il stoppe, c'est la règle et il demande et il attend le silence, que les camarade ne discutent plus et c'est un truc que je trouve bizarre en 5 ^e primaire, mais ça marche très bien. Chacun a du plaisir à être un chef qui demande et surveille une règle, qui surveille la discipline. Ah oui, ça c'est un truc très important que j'aimerais dire c'est que moi je leur dit toujours que les règles ne sont pas là pour les embêter. Les règles sont là parce qu'elles ont une raison d'être. Ça veut dire que si on demande un silence, par exemple, c'est parce que les autres travaillent et que les murs sont fins et que on dérange. Donc, sinon si on était comme dans des bunkers, ils pourraient crier, moi ça m'est bien égal, mais non, c'est le respect des autres. Donc, chaque règle a une raison d'être. Je leur dis carrément, je leur dis. Si je vous demande quelque chose, vous pouvez me poser la question, vous pouvez me dire pourquoi est-ce qu'on doit pas faire ça ? Et là, je vous explique. Je vous dis on fait ça parce que... ce sont pas des règles bêtes qu'on applique bêtement, non il y a une raison. |
| I | Ok, je vois bien le rôle des enfants dans l'école et ton rôle d'enseignant, mais est-ce que tu m'expliques ta vision du rôle des enfants plus en général et dans la société aussi ? |
| E | Oui, bien sûr, oui. Euh, donc c'est clair que moi je trouve quand même très important de faire la différence. Par exemple à l'école, je leur dis : quand un enfant me dit oui, mais Monsieur, on n'a pas la gym maintenant, je lui dis mon rôle c'est organisateur, c'est maître, toi, ton rôle c'est écolier professionnel. En dehors de l'école, les parents doivent faire la même chose à mon avis. Ça veut dire nous on est les parents, on est responsable de vous et vous vous êtes des enfants et nous on s'occupe de vous. Donc, mettre une sorte de barrière, de limite, c'est sécurisant et indispensable pour moi, mais l'écoute et la discussion sont importantes. Ça veut dire que si l'enfant a quelque chose à dire, par exemple dans ma classe, ils ont toujours le droit de le dire. Ils disent oui mais Monsieur, et puis j'explique. Je dis, ah ben voilà, tu vois, si on mélange tous les pinceaux et tout, il n'y a rien qui va marcher. A la Protection Civile, ce que j'ai appris c'est que si tu as un cas de catastrophe et que tout le monde court dans tous les sens, c'est foutu. Dans le domaine de l'attribution des rôles, je trouve que l'enfant doit quand même accepter ça. Il a le droit de découvrir, le droit de savoir, le droit de ne pas savoir, mais il a son devoir aussi d'écouter, de suivre ce que l'adulte lui dit parce que même s'il ne le comprend pas tout de suite, il pourra le comprendre par la suite. Il y en a qui disent tu ne peux pas faire des expériences pour l'enfant, il faut qu'il fasse lui. Mais tant qu'il est enfant, tant qu'il n'est pas responsable, il faut lui situer son rôle en lui disant : toi, ton rôle maintenant, fais-moi confiance, tu fais comme je te dis, tu verras, ça joue. Et s'il n'est pas content, si ça lui convient pas, il va pouvoir se révolter, peut-être à l'adolescence, et ce qui est rigolo, c'est que souvent plus tard, il réalisera peut-être que ce n'était pas si faux que ça. C'est comme le petit de 15, 16 ans qui dit que son père est totalement nul et quand il y a 25 ans il dit c'est fou ce qu'en peu de temps comme ça il a évolué mon papa. |
| I | La question suivante, tu as un peu répondu, est-ce que les enfants ont des droits à tes yeux ? |
| E | Oui, c'est ce que je t'ai expliqué. C'est important de mettre en lien les droits avec les devoirs. |
| I | Toi, est-ce que tu penses que ces droits devraient être égaux par rapport aux adultes ou spéciaux par rapport aux besoins des enfants ? |
| E | Oui, je t'ai déjà expliqué avant et là je mets une différence quand même, c'est mieux, surtout pour l'enfant à mon avis. |

| | |
|---|---|
| I | Il y a certaines personnes qui parlent d'un enfant acteur qui participe au quotidien, à qui on demande son avis, qu'on prend ensuite en compte. Comment tu te positionnes ? |
| E | Moi, là, j'ai de nouveau une réponse un petit peu avec des demi-mesures. Je trouve que les enfants qui veulent trop participer à un monde d'adultes ça devient des enfants souvent, on a remarqué, avec des conflits avec des autres enfants parce qu'ils sont trop monde adulte. Après ça marche moins avec leur monde d'enfant. Moi, je pense que l'enfant a le droit de profiter parce que l'enfance est relativement courte. L'enfant doit profiter d'être enfant quand il est enfant, d'être dans le milieu des enfants, jouer, être avec les autres enfants et les adultes, on doit protéger ça. On peut leur faire partager si on sent qu'ils en ont besoin, ça c'est clair, mais je dirais pas du tout une chose primordiale, la participation. C'est au coup par coup. Ça veut dire que si on sent qu'il est intéressé et que ça peut se faire, on y va. Mais lui faire vraiment tout partager, l'enfant lui-même ne le demande pas, à mon avis, forcément. |
| I | Alors, tu me dis que c'est qu'ils puissent profiter de leur enfance. |
| E | Oui et c'est vraiment à l'adulte de protéger ça. Si je prends l'exemple d'une gamine de ma classe qui pleure avant les examens, moi ça me met vraiment la boule parce que je dis que la pauvre elle n'a plus d'enfance, elle est écrasée avec toute la pression des adultes avec ses parents. |
| I | Ok, merci beaucoup. On a gentiment fait le tour du premier réseau que tu avais construit sur l'enfant. Alors maintenant on va passer à la suite avec le schéma que tu as fait sur la citoyenneté justement. Est-ce que tu peux m'expliquer ce qu'est la citoyenneté à tes yeux, comme tu l'as fait sur le schéma ? |
| E | Finalement, la citoyenneté pour moi, c'est pas quelque chose de politique. C'est que l'enfant se rende compte, même si ça c'est pas toujours évident, que finalement ce qu'on lui demande c'est de participer à l'évolution du monde, qu'il est un acteur important dans l'évolution du monde et puis ce n'est pas qu'un petit être qu'on nourrit et puis qui fait sa petite vie et tout, mais que le monde évolue. Contrairement à ce que certains disent, ils ne valent plus rien, ils ne savent plus écrire, rien du tout et ce n'est pas vrai. Justement des études disaient ça. Moi, j'ai l'expérience dans ma classe. Bêtement, j'ai repris une dictée que j'avais faite il y a peut-être 15 ans, 20 ans, 25 ans et puis c'est pas vrai du tout. Ils ne savent pas moins bien écrire. C'est pas vrai du tout. Donc déjà ça et puis après c'est pas parce qu'on a l'impression parfois avec les différences de générations de pas comprendre les réactions de l'enfance que c'est nul. Etre citoyen ça veut dire respecter ça. Que les enfants ont une adaptation à l'évolution différente que nous, on a plus de peine à comprendre. Mais si on n'a pas confiance, ça veut dire que justement, comme je disais, avec les moyens techniques qu'on a par exemple, évoluent quand même. Alors, être citoyen, c'est le respect des autres et puis une attitude d'ouverture pour moi, c'est pas le politique, ça ça vient après. |
| I | Justement, tu m'amènes à la deuxième question. Qu'est-ce que ça signifie être un citoyen en Valais ? C'est quoi un citoyen ? |
| E | Oui, ben, justement quand je parle de politique, pour moi, je suis pas un très bon citoyen dans ce sens-là. Mais bon, j'essaie d'être citoyen dans le sens où je travaille avec des enfants. Donc, pour moi je dirais que c'est le principal. La citoyenneté ça veut dire que je travaille à ce que les enfants deviennent quelqu'un. Mais tu vois c'est pas toujours évident. Si on veut avoir un équilibre qu'ils ne sentent pas, euh je dirais, oui, c'est pas évident. Je leur dis par exemple quand j'ai la porte ouverte et qu'il y a le seuil de la porte et puis que je leur dis |

| | |
|---|---|
| | que l'école ne devrait pas s'arrêter dès que je sors, dès que je passe le seuil de la porte et que c'est fini. Mais c'est ce que j'ai écrit là : l'école n'est pas une vie mais la vie est une école. Ça veut dire que, que oui, que pour eux, sentir qu'ils ne font pas ça pour rien. |
| I | Ok, merci. Alors pour résumer, qu'est-ce que se serait peut-être un bon citoyen ? |
| E | Bon, moi je te dirais déjà une première chose, le mot citoyen je l'aime pas déjà au départ parce que citoyen qu'est-ce que ça veut dire ? Euh, je sais pas si tu prends depuis l'ère humaine où ils étaient des sauvages et tout et après, ils ont remarqué qu'ils pouvaient être plus efficaces en étant ensemble. L'enfant, si on regarde psychologiquement, ça j'avais étudié, que l'enfant au départ c'est un petit sauvage et puis après il faut lui apprendre justement à vivre en communauté et puis qu'il réalise que ça c'est le propre de l'humanité, quand étant ensemble on se facilite la vie. Moi, la citoyenneté pour moi, c'est un petit peu ça. C'est vivre ensemble pour que la vie soit plus agréable, plus facile, qu'il y ait plus de respect, moins de peur, moins de guerre. Pour moi c'est plutôt ça la citoyenneté. Avec toutes les difficultés que ça représente, avec des conflits, des tribus, tout ce qu'il y a eu dans le monde, et après, remarque, quand tu dis citoyen il y a toute la politique et plein de difficultés qui vont suivre. Mais à la base, je dirais même si tu apprends à l'enfant à être capable de vivre en communauté, tu as gagné, voilà. Et puis, qui sait qu'il réalise que de vivre ensemble ça apporte des avantages. Et puis, comme j'ai dit, on a besoin des autres pour vivre, pour évoluer. L'enfant ne sait rien faire tout seul comme je l'ai dit au début, mais quelle chance parce qu'il a besoin et il va construire un petit peu son monde social. Pour la citoyenneté au départ pour l'enfant c'est ça. |
| I | Parfait, tip top. Justement par rapport à ça, tu peux m'expliquer un petit peu les compétences qu'on a besoin pour devenir citoyen. |
| E | Oui, avec plaisir. C'est toujours dans la même idée que la vie est une école. Pour moi, un citoyen doit savoir écouter les autres, il doit savoir s'intéresser à ce qui l'entoure pour apprendre. Il a le droit, je dirais même, l'obligation, oui la compétence de savoir poser des questions. Mince, on a le droit de ne pas savoir et ça on ne le dit pas assez. Ensuite, pour moi c'est des compétences d'attitude, ça veut dire qu'on doit respecter tout le monde comme je l'ai noté là. On n'a pas tous le même niveau social et, pour moi, être citoyen c'est que malgré ça, eh ben, on doit savoir communiquer d'égal à égal, on doit pas faire sentir l'autre inférieur ou bien se sentir soi inférieur. Moi, je lutte contre ça. C'est le respect, on est tous égaux dans ce monde. D'ailleurs, anecdote, les gens y ont toujours une image quand ils parlent avec les enseignants parce que certains se comportent toujours comme enseignant même avec des connaissances. Forcément certaines personnes peuvent se sentir inférieures si on les traite comme ça. Alors moi, je dis toujours je suis X pizzaiolo. Parce que mince, pour moi, enseignant ça veut dire je suis en tout cas pas mieux que les autres, différent mais pas mieux. |
| I | Alors, je te pose une autre question maintenant, merci. A ton avis, quand et comment est-ce qu'on devient citoyen ? |
| E | Non, moi comme j'ai dit, ça veut dire que la citoyenneté quand tu mets 18 ans c'est plutôt un âge où tu comprends la politique et pour moi c'est pas ça. Pour moi, c'est dès le moment où il réalise ces notions de respect par rapport aux autres et puis je dirais même de non compétitivité, ça veut dire que, comme j'ai dit avant, en politique c'est souvent par ambition que des gens se mettent et promettent monts et merveilles, ça tout le monde le sait et puis après quand tu as réalisé les choses, ben, c'est loin d'être le cas. Non, moi je fixerais pas d'âge. |

| | |
|---|---|
| | Je dirais que l'enfant peut acquérir une citoyenneté même assez rapidement dès le moment où il comprend le respect de la vie en commun et justement, dans une classe, c'est très important parce qu'une classe c'est déjà une petite communauté avec une vie sociale. On a besoin justement des règles, du respect des autres. Moi je dirais, c'est déjà là une belle citoyenneté. Donc, moi, le côté politique m'intéresse moins. |
| I | Donc là ça m'amène à la question suivante. Comment l'enfant devient citoyen ? |
| E | Oui, ça c'est tout ce que je viens de dire. Je veux dire en pratiquant tout ça, c'est en pratiquant toutes les règles et le respect qu'on devient citoyen. |
| I | Ok, maintenant, j'aimerais savoir si, selon toi, la citoyenneté a sa place à l'école ? |
| E | Oui, ça c'est sûr. |
| I | Est-ce que l'on doit l'enseigner ou c'est plutôt une éducation au quotidien ? |
| E | Moi, je dirais que ça passe par une discussion et par des règles. Il y en a qui mettent en place des chartes d'école ou des choses comme ça et puis, moi, je dirais que j'ai travaillé dans ce sens-là parce qu'à l'époque il y avait la prière le matin et puis après ils ont réalisé qu'il y avait des confessions différentes et puis ils ont mis l'option prières ou pensées. Alors, j'utilisais ce moment de pensées justement pour parler, pour mettre des situations, des règles, d'expliquer. Voilà, euh oui, donc c'est créé un climat d'ambiance de travail et puis d'acceptation de règles et d'attitudes qui fassent que le fait de venir dans une classe c'est agréable et qu'on se sente bien. On doit pas avoir une peur de venir en classe, on doit se sentir à l'aise et puis on doit sentir qu'on a le droit de poser des questions ou de s'insurger ou n'importe par rapport à des situations qui ne sont pas correctes, de non respect, de discrimination, de racket, de tout ce qu'on sait. |
| I | Ok, parfait. Est-ce qu'il me reste quelque chose en citoyenneté. Ah oui, si tu imagines un enfant qui termine le cycle, qui va un peu découvrir la société, qu'est-ce que tu penses que l'école aurait dû lui amener pour qu'il puisse se débrouiller ? Qu'est-ce qui est peut-être primordial, possible ou un peu superflu ? |
| E | Ben moi, je pense que c'est effectivement cette attitude qui est une attitude positive par rapport à l'apprentissage. Ça veut dire que c'est dès le moment où il comprend, euh tu vois, je dirais, j'expliquerais par l'effet contraire que le patron c'est pas le con qu'on doit emmerder, excuse du terme, j'aurais peut-être pas dû dire, à tout prix mais qu'on peut travailler ensemble. Et d'ailleurs, moi, j'ai fait l'expérience quand je travaillais dans les hôtels, quand j'étais étudiant la première année pour gagner des sous, j'étais pas très investi et, la deuxième année, j'avais un objectif plus précis. J'avais besoin de sous pour m'acheter un véhicule et j'ai remarqué que le fait de respecter la situation dans laquelle tu es et puis de bosser dans un sens positif ça te ramenait plein d'avantages, tandis que si tu n'as pas d'objectif, tu n'es pas motivé. Mais donc si tu rentres dans la vie, ouais d'apprentissage avec un esprit où c'est toi qui prends des décisions, qui décide, et où tu ne te dis pas comme l'enfant pense que l'école il doit la subir parce que l'école est obligatoire et pourvu que ce soit fini, alors là c'est un esprit tout faux. Le rôle justement je dirais, des profs, des parents, c'est de lui faire comprendre ça. Simplement qu'il se dise que quand il sort de l'école, qu'il ait envie de faire quelque chose, qu'il ait une motivation, c'est ce que j'ai mis en grand là, qu'il soit motivé à faire quelque chose, qu'il ait envie, si t'arrives à faire ça, si les profs arrivent à faire ça, les parents arrivent à faire ça, je pense qu'ils ont réussi, mais que le jeune aussi, le jeune qui ne sait |

| | |
|---|--|
| | pas où il nage pourrait devenir un délinquant s'il n'a envie de rien, s'il a envie de semer la zizanie. Donc là c'est raté, voilà. |
| I | Parfait, nickel, merci. On a terminé pour le deuxième. Ensuite, on va regarder peut-être pour les droits de l'enfant, alors ça, on en a déjà parlé. Ensuite, ah oui, est-ce que tu peux m'expliquer les droits que tu as mis sur le schéma ? Tu peux un peu expliquer ton point de vue. |
| E | Mais oui, quand je disais l'enfant il a plein de droits, oui. Il a des droits fondamentaux... Le droit d'être enfant, de jouer, le droit de ne pas savoir, le droit de se cultiver, le droit d'avoir le respect des autres, le droit d'avoir une famille qui veille sur lui même s'ils sont séparés mais, par contre justement, il a des devoirs de respecter les règles de la société, les règles par exemple aussi de l'école mais les règles aussi entre camarades quand ils font un jeu et ils se mettent des règles et aussi le devoir de ne pas écraser les autres, le devoir de respecter ce que disent les autres, etc... non non il doit réaliser ça, sinon ça reste un petit sauvage. Il doit réaliser qu'il doit aussi respecter les devoirs qu'il a. Ecoute tout bêtement dans la circulation si tu ne respectes pas les devoirs que tu as, eh ben tu finis mal. Il doit réaliser petit que ma foi c'est comme ça, mais je dirais tu vois, qu'il faut qu'il réalise que c'est pour son bien. Tu as des livres comme le Petit Art de Vivre qui explique le devoir, par exemple avec le salut, bêtement ça commence là. Et puis ça fait qu'il réalise que si on se serre la main, c'est un geste qui montre qu'on n'a pas un couteau, qu'on n'a pas d'arme, donc c'est pour qu'il puisse comprendre ses devoirs pour se sentir bien dans la société, pour se sentir en sécurité contrairement au monde animal où l'animal vit sur la peur sans arrêt parce que c'est qui bouffe qui. |
| I | Parfait, j'avais une dernière question pour les droits de l'enfant. C'était est-ce que tu trouves qu'ils ont une place à l'école ou c'est plutôt quelque chose qui se traite dans la société en dehors ? |
| E | Non, bien sûr que... mais tu dis dans les devoirs ? |
| I | Les droits des enfants, mais les devoirs aussi si ça va ensemble pour toi ? |
| E | Ça j'ai déjà dit. C'est clair qu'il a des droits. Le droit de ne pas savoir, le droit de poser des questions, le droit etc... mais il a des devoirs aussi. Les devoirs de discipline, devoir de comportement, c'est ce que je disais avant. L'école devrait être un petit milieu qui le forme en fait aux droits et aux devoirs de la société. Si tu arrives à faire ça, c'est bon. Si tu fais dans l'autre sens, c'est comme une société, comment tu dis... avec un dictateur, alors là l'enfant il a que des devoirs mais aucun droit. Ça crée un déséquilibre. S'il y avait que des devoirs et aucun droit, dès que l'enfant sort il se prend tous les droits et puis ça devient un délinquant. |
| I | Parfait. Alors ensuite une question un peu plus générale sur l'école. Qu'est-ce que tu mettrais comme objectif général de l'école si tu pouvais choisir ? |
| E | Moi, je dirais l'école de la vie. Ça, ça résume tout pour moi. Ça veut dire tout, tout ce qu'on a dit. Leurs droits, leurs devoirs et puis tout ce qu'on a besoin de savoir pour s'en sortir dans la vie. Moi, ce serait mon objectif principal. C'est conséquent, ça enveloppe plein de choses, c'est sûr. |
| I | Oui, oui. Ensuite des questions plus précises pour dans ta classe. Comment est-ce que tu t'organises un peu, comment tu vois ton rôle à toi d'enseignant ? |
| E | Euh, j'ai pas tout à fait compris la... |
| I | Qu'est-ce que toi tu essaies de faire avec tes élèves, ton rôle d'enseignant ? |
| E | Moi, c'est tout de suite ça. Ça veut dire mon rôle à moi, je suis un animateur. Un animateur et un entraîneur de leur intelligence. Pour moi, c'est ça. Je me vois exactement comme ça. Donc, grand mot ça veut dire que je vais les motiver, |

| | |
|---|---|
| | <p>ça veut dire que je vais faire en sorte qu'ils aient envie de se lancer dans des activités, des travaux. Je vais jamais leur dire, on fait des maths et les enfants youpi. Non, pour moi il faut qu'on se lance dans des activités et que j'arrive à les motiver pour qu'ils aient envie de faire, envie de se lancer et puis que le temps leur passe tellement vite, qu'ils disent quoi, quoi, c'est déjà la récré, ah ça sonne déjà... Mon but c'est vraiment ça et je travaille même pendant les cours à chercher des exemples. Beaucoup me disent que je raconte beaucoup de choses mais si je raconte des choses c'est justement pour cette motivation. Quand je leur dis, par exemple, maintenant vous allez faire cet exercice mais, pour une fois, vous n'avez pas le droit à l'erreur parce qu'il y a des situations où on n'a pas le droit à l'erreur. En montagne, celui qui met le pied à côté sans être assuré, il est en bas dans le trou. Dans plein de domaines, je leur disais par exemple en delta, tu fais une erreur, tu t'accroches pas, eh ben t'es cuit quoi. Et après, ça les amusait beaucoup. Ensuite, je leur disais, celui qui me montre faux, il décroche, il est dans le trou sauf qu'il tombe dans l'eau. Mais est-ce que tu sais nager. Si tu sais nager, tu as une chance. Ça veut dire que tu peux essayer de te reprendre. Et ensuite, il y a encore des obstacles comme des crocodiles et il faut trouver une solution, ainsi de suite. C'est une métaphore pour l'école, pour leur montrer qu'ils doivent jamais être coincés. On va toujours trouver une solution. Je leur dis le but, maintenant motivez-vous, responsabilisez-vous pour arriver. Quand je viens devant eux le matin c'est que je vais proposer quelque chose et j'ai ma démarche, je sais dans quel sens je vais et puis les mettre dans des situations de vie d'entrée, tous les cours que je donne, j'ai une idée. Je dis voilà on va aller dans ce sens là, là ce sera de la recherche, y en a qui vont mieux, d'autres qui n'aiment pas. Dans d'autres situations, je dis pas droit à l'erreur comme je viens dire, dans d'autres situations, c'est du créatif, etc... motiver au créatif, non j'ai chaque fois mon attitude. On est comédien quand on est enseignant.</p> |
| I | Ben justement, quand tu organises toutes ces activités, qu'est-ce que tu attends des élèves. C'est quoi leur rôle à eux ? |
| E | Justement ce que j'attends, c'est que ça marche. C'est qu'ils disent pas : ringarde ton histoire et ça marche souvent parce qu'ils rigolent. Après, j'utilise parfois comme des, des choses à répétition et je les taquine. Mais, ce que j'attends vraiment d'eux, c'est qu'ils soient motivés et que tout se passe dans le respect. Respect des règles, respect des camarades comme j'ai déjà expliqué avant. Moi je suis là, je leur mets des ingrédients à disposition et je les guide pour qu'ils puissent arriver, alors j'attends qu'ils essaient. Après c'est comme la mayonnaise, des fois ça prend, des fois pas et on sait pas toujours pourquoi. Heureusement, je suis meilleur comme enseignant qu'en cuisine. |
| I | Merci, je vois bien comment ça s'organise dans ta classe. Maintenant, tu as vu que le PER fixe des objectifs pour la citoyenneté. Avant de s'y intéresser qu'est-ce que ça signifie la citoyenneté à l'école ? |
| E | Ça, c'est comme je t'ai dit avant. J'en faisais déjà avant que le PER le demande, je pense. C'est pas pour avoir l'air prétentieux, mais je pense que beaucoup d'enseignants le font, en tout cas. Pour moi, c'est apprendre à vivre ensemble dans la petite société de l'école, apprendre à collaborer, à se responsabiliser pour être prêt à entrer dans la société. C'est pour ça qu'il faut connaître les devoirs et pas seulement les droits. Oui, c'est ce que je fais déjà. |
| I | Ok, merci pour ton objectif. Je vais te donner celui du PER. L'objectif général c'est de préparer activement à la vie démocratique. |
| E | Tout à fait d'accord, c'est ce que j'ai dit, ça se rejoint. |

| | |
|---|---|
| I | Il dit que pour y parvenir, il faut travailler sur trois pôles. Le premier pôle qu'il avance, je vais te montrer, c'est citoyenneté et institutions. Qu'est-ce que tu comprends par ce pôle ? |
| E | Ben écoute, c'est finalement un peu ce que j'ai dit. Ça veut dire que la citoyenneté c'est son rôle dans la petite communauté de l'école, les institutions ce sont les règles finalement. A mon avis, le PER utilise d'autres mots, mais c'est ça quoi. Institutions, c'est clair, c'est le respect des règles. Mais nous, c'est peut-être ce qui nous a manqué dans l'école d'avant, cette citoyenneté. On n'avait pas forcément envie d'être ni citoyen, ni de respecter les institutions parce qu'on avait trop de devoirs, parce qu'il n'y avait que l'autorité et pas de droits. Parce qu'en 6 ^e primaire, même si je ne me suis jamais estimé fort en maths, mais une fois, dans un problème qui était au tableau et l'enseignant avait expliqué comment faire, moi j'ai levé la main et j'ai dit : Monsieur, on peut faire autrement ? Je me suis fait rabroué propre en ordre et chaque fois que je levais la main il me disait : quoi, on peut faire autrement ? Bon ben, tu n'as plus envie après, quoi. Jamais de ça dans ma classe. Bon, après le deuxième point, citoyenneté à l'école, ça c'est exactement ce que j'ai expliqué depuis le début. D'avoir ce respect d'une petite société. On a des règles, moi je les explique dès le début de l'année, ça on fait, ça on fait pas, ça on accepte, ça on n'accepte pas, un petit règlement, une petite charte, et comme je disais l'autorité est sécurisante, donc d'avoir des règles, ils aiment bien. Après le dernier point, citoyenneté et société, ça me fait un peu plus réfléchir par rapport à des problèmes qui sont un peu actuels. Là de toute façon, une chose qui est sûre c'est que c'est des problèmes très globaux. Par exemple, on a eu un cours sur l'énergie, donc c'est clair que là qu'ils soient sensibles, c'est bien. Et puis les enfants du côté écologique, par exemple, ils sont beaucoup plus sensibles que la toute ancienne génération où ils brûlaient leurs journaux et tout devant leurs maisons. Et puis, non euh oui, de ce côté-là, je pense que c'est bien de toute façon, tu vois tout ce qui est déjà recyclage et tout ce qui est un peu écologique, c'est super et ils sont très ouverts à ça de toute façon et beaucoup plus respectueux de ces règles-là que les anciens. Economie d'énergie, tout, ils se rendent bien compte que le monde de demain on est peut-être en train de le foutre en l'air si on n'a pas le respect. |
| I | Pour toi, si tu devais classer par ordre d'importance ces trois pôles, tu dirais quoi ? |
| E | Pour moi, ils sont tous importants. Je trouve pas qu'il faut les classer. |
| I | Ok. Mais le PER propose deux approches pour ces trois pôles. Avec la discipline scolaire et la formation générale. |
| E | Oui, j'ai vu ça. Pour moi, c'est clair que de vouloir imposer un programme citoyenneté c'est prendre les profs un peu pour des incapables. Par contre, la formation générale avec des idées, ça c'est super parce que ça montre que l'école ce n'est pas seulement français, maths, histoire,... C'est bien pour ceux qui estiment que la citoyenneté ça a rien à voir avec l'école, ça va les faire réfléchir. Tandis que moi comme je fais, il y a plein de situations où tu peux justement adapter ou trouver des choses. Moi, je leur dis toujours que, par exemple, le programme de maths est très pratique, alors tu peux abordé plein de situations. Moi, je dirais qu'un enseignant c'est un généraliste qui est un peu conscient comme tu dis de cette citoyenneté au quotidien parce que sinon la classe ne tourne pas du tout. Donc, il utilise aussi des situations pour parler de ces problèmes-là. En tout les cas, moi ça me dérangerait qu'on me mette un programme avec des notes. Par contre, dans la formation générale, c'est bien. |

| | |
|---|--|
| | Ça amène un plus surtout qu'on ne soit plus mal jugé si on fait de la citoyenneté à l'école et qu'on puisse dire non c'est prévu à l'école, qu'on soit un peu protégé en fait. Comme ça, on pourrait prendre plus de temps pour ça parce que des fois j'ai passé pour un original. Mais faire cette approche, toujours sans que se soit une branche ou un programme, ça aurait été mieux. Non, non, non, justement je ne suis pas pour ça. Ça c'est aberrant. Pour moi, c'est une grande aberration qui va de nouveau créer des problèmes avec les enseignants qui sont de nouveau des espèces de petits pions qu'on manipule et qu'on prend pour des incapables. A mon avis, celui qui met des notes à la citoyenneté, il a pas la même vision du citoyen que moi. Ah non, ça surtout pas, surtout pas. |
| I | Ok, merci beaucoup pour ta participation. Est-ce que tu veux rajouter quelques chose, est-ce que tu as une question ? |
| E | Merci à toi, ça m'a fait super plaisir de faire ça avec toi. J'ai pris plaisir à répondre à tes questions et j'espère que tu pourras faire quelque chose avec ce que je t'ai dit. Si je peux faire une conclusion sur ton thème, en tout cas ce que j'ai compris, c'est que je suis content que la citoyenneté soit dans le PER et qu'il y ait des étudiants qui soient comme toi et qui s'y intéressent. C'est bon signe pour l'évolution que je te disais avant. |

10.5.4 Enseignant 4

| | |
|---|--|
| I | Pour commencer, dis-moi la formation que tu as suivie avant d'être enseignant. |
| E | Tout depuis le début ? |
| I | Tu peux commencer depuis la fin du cycle. |
| E | Donc, j'ai fait le Collège à Sion, puis la HEP à St-Maurice. |
| I | Ensuite, est-ce que tu as fait des cours de formation continue ? |
| E | Le premier cours c'était un cours obligatoire là, un cours d'introduction pour les nouveaux enseignants, c'était le premier. Ensuite, j'ai suivi un cours sur la collaboration à l'école. Cette année, j'ai suivi un autre sur les nouveaux moyens d'enseignement en français et le PER. |
| I | Merci. On va débiter l'entretien. Alors, on a fait les réseaux d'associations. On va commencer par le premier qui portait sur les enfants et on va discuter pour approfondir un peu. Alors, toi tu travailles au quotidien avec des enfants, comment tu les perçois en général, pas seulement tes élèves mais de manière plus générale dans la société. Tu peux utiliser là-dessus et développer et ajouter de nouveaux éléments. |
| E | Ok. Donc moi je travaille en 5 et 6 ^e primaire, donc des petits si tu considères les enfants jusqu'à 18 ans. Les miens ont jusqu'à 12 ans au maximum. Je trouve dans les enfants de cet âge, c'est vraiment comme j'ai noté sur la feuille, ils ont vraiment une joie de vivre, une soif d'apprendre, ce sont des enfants pleins de vie donc pour eux, ils ont du plaisir de venir à l'école. En tout cas, moi, j'ai du plaisir avec eux et je crois qu'eux ils ont du plaisir entre eux aussi, mais ce que je retiens avec eux c'est vraiment la joie de vivre et une certaine insouciance quand même surtout la joie de vivre quand même. |
| I | Ensuite, comment toi tu vois ces enfants surtout dans ta classe en tant qu'élèves comment tu les perçois ? |
| E | De nouveau dû à l'âge en fait, je trouve qu'à cet âge ils ont du plaisir à apprendre peut-être. Je pense beaucoup plus que des, des élèves du cycle par exemple. Je trouve qu'avec mes élèves, tu peux faire n'importe quoi de nouveau, ils sont toujours contents d'apprendre. |
| I | Et puis justement tu dis qu'ils aiment apprendre, comment ça se passe quand il |

| | |
|---|--|
| | y a un nouvel apprentissage ? |
| E | Justement alors mes élèves, ils sont quand même plutôt dépendants, ils ont encore peu d'autonomie comparé à ceux du cycle mais ça vient gentiment. On essaie de leur expliquer, de leur apprendre, enfin qu'il faut apprendre un petit peu par eux-mêmes, mais ça s'acquiert gentiment, mais en 5-6 ^e , on ne peut pas dire qu'ils soient très autonomes. |
| I | Ensuite, si là on regarde ton réseau d'associations, on a déjà bien parlé du premier point que tu avais noté qui était l'école et si maintenant on réfléchi plus de manière générale, est-ce que tu vois un rôle pour les enfants dans la société et si oui c'est quoi ce rôle ? |
| E | Oui, il est assez minimisé ce rôle quand même parce que le droit de vote c'est seulement à partir de 18 ans, oui 18 ans, ouais. Pour moi, comment dire, tu peux jouer un rôle dans la société seulement quand tu peux donner ton avis, donner ton opinion et puis ça, ça passe par le droit de vote et comme c'est à partir de 18 ans, les enfants ont assez peu l'occasion de s'exprimer en dehors de l'école. C'est vrai que chez les plus grands, il y en a toujours qui font partie d'associations diverses, mais la participation ça reste très marginale mais c'est normal avant 18 ans, je trouve quand même. |
| I | Et puis justement, là, tu dis qu'à l'école ils peuvent participer, tu peux me dire concrètement comment ça se passe ? |
| E | Euh, euh, bon, l'école c'est, c'est quand même eux qui ont la place centrale on va dire, donc c'est un peu par ce biais-là que je vois qu'ils peuvent s'épanouir. En fait, je suis pas sûr qu'ils s'épanouissent tous à l'école, mais enfin je crois pas mais vraiment par l'école c'est vraiment là qu'ils ont leur place. Moi, quand tu penses enfant, je pense presque tout de suite à l'école parce que finalement tu passes pratiquement plus de la moitié de la journée à l'école pratiquement. Donc, c'est clair que c'est une partie importante, c'est aussi leur rôle pour devenir des adultes, c'est un peu le but. |
| I | Donc là on a déjà parlé un peu des rapports adultes et enfants et on les trouve aussi dans ton réseau d'associations juste ici où tu précises que les adultes ne donnent le droit de vote seulement à 18 ans. Mais maintenant de manière plus générale, comment tu perçois les rapports adultes enfants. |
| E | Moi, euh, je vois plutôt en tant qu'enseignant déjà un rôle de modèle, un rôle oui de modèle. C'est vraiment primordial pour moi, vraiment celui qui leur apprend, en fait d'apprenant. Mais quand tu me parles de ça, tu dis le rapport, j'ai envie de dire le rapport dominant dominé entre adultes et enfants, pas enseignant enfant. Mais finalement en fait, les enfants sont quand même très dépendants des adultes donc euh, je dirais quand même un rapport dominant dominé. Bon euh, c'est un peu normal parce que les enfants financièrement sont dépendants alors ils ont besoin de l'adulte pour se nourrir, se vêtir, pour toutes les choses de la vie. Après intellectuellement, ils sont à l'école pour apprendre aussi donc il y a toujours ce rapport, ça reste quand même un petit peu toujours des enfants. |
| I | Ok, donc les adultes, selon toi, ils plus un rôle de donner aux enfants ce dont ils ont besoin pour se développer. |
| E | Ah, oui, tout à fait, c'est exactement ça. |
| I | Alors merci, là on a déjà fait le tour un peu du premier schéma. Maintenant on va s'intéresser un peu au troisième schéma avec le mot droits de l'enfant. Alors, tu as écrit qu'ils avaient des droits sur le schéma, est-ce que tu peux m'en dire plus ? |
| E | Ah ben oui, quand tu m'as parlé droits de l'enfant, j'ai tout de suite pensé au |

| | |
|---|---|
| | droits fondamentaux, donc que, le droit d'avoir à manger, d'avoir un toit, d'avoir des vêtements, le droit d'être protégé, ça m'a fait pensé à un concept théorique qu'on avait vu à la HEP avec les niveaux de base de la pyramide de Maslow. Justement, il disait que pour faire des apprentissages, il fallait d'abord que toutes les conditions de base soient remplies au niveau de la sécurité avec justement des droits comme je t'ai expliqué avant. Après si je regarde mon schéma, j'ai mis un autre des droits, c'est l'instruction parce que dans d'autres pays, ils seraient tous contents d'aller à l'école. J'ai aussi pensé aux droits de jouer, ça je vois c'est important pour mes élèves, ils ont énormément de plaisir à jouer que ce soit d'apprendre en jouant, ou quand on les voit à la récré ou à la gym. C'est pour eux primordial je pense. |
| I | Là tu me parles de différents droits de l'enfant, est-ce qu'ils sont garantis et comment ? |
| E | A l'école ou ... |
| I | A l'école et d'une manière générale, tu peux m'expliquer les deux ? |
| E | Bon, ça dépend lesquels droits de... comme les premiers droits dont j'ai parlé, les droits un peu fondamentaux manger, se nourrir, se vêtir, ben ça c'est le rôle des parents. Après, le droit à l'instruction, c'est plutôt l'Etat on va dire. Ça c'est pas... oui, il y a des pays où il n'y a pas d'instruction, ça pourrait être aussi du ressort des parents. Le droit de jouer à la maison c'est du ressort des parents. A l'école, c'est du ressort de l'enseignant ou du maître d'organiser peut-être des situations où les enfants peuvent apprendre en jouant. |
| I | Ok, merci. Ensuite sur ton schéma, tu as noté aussi dérive. Est-ce que tu peux m'expliquer ce que tu entends par là ? |
| E | Euh oui, il faut faire attention aux dérives. Ça m'est arrivé une fois dans une classe. (Passage sur l'explication de deux dérives vécues par l'enseignant retiré à sa demande). Voilà et tout ça c'est arrivé après une activité sur les droits de l'enfant, alors ça me laisse pensif. |
| I | Ok, merci pour ces explications. Et puis maintenant que tu m'as expliqué les droits, est-ce que tu peux te positionner sur leur place à l'école ? |
| E | Alors, justement avec mon exemple, c'était le lendemain où ils avaient eu une activité avec un intervenant alors, on voit que ça peut tout de suite faire des problèmes. Alors la place des droits à l'école, je pense qu'on peut bien leur dire qu'il y a des droits mais il y a surtout des devoirs. Les droits c'est une chose, mais il ne faut pas en abuser non plus, il faut faire attention parce qu'on arrive vite à des dérives. |
| I | Ok, et puis si tu devais faire une comparaison avec les droits des adultes... |
| E | Certains restent un peu similaires quand même, se nourrir, se vêtir. Tout adulte devrait avoir droit à ça aussi. Mais bon, c'est vraiment différent parce que les enfants n'ont pas la possibilité de pouvoir subvenir eux-mêmes à leurs besoins donc ils sont toujours dépendants des parents qui doivent assurer ça pour eux. Donc, les adultes, eux, sont plus autonomes. Bon ma foi, s'ils ont des problèmes pour avoir un toit, un habitat, c'est un peu de leur ressort. Mais, je dirais que ces droits-là, c'est les mêmes pour les enfants que pour les adultes. Après pour les adultes, le droit de jouer, ça passe un petit peu. Le droit à l'instruction, c'est, c'est, oui tout le monde devrait avoir le droit en tant qu'adultes, donc oui, oui, finalement ça se rejoint pas mal quand même pour ça. Mais bon, disons que je connais pas tous les droits des enfants. Donc, je suis incapable de faire une liste. Euh bon, par exemple, pour le permis, c'est le bon exemple par lequel les enfants n'ont pas la maturité nécessaire pour avoir des droits. Comme pour le droit de vote, il y avait un débat de mettre à 16 ans. Je suis pas sûr qu'à 16 ans |

| | |
|---|---|
| | tu puisses comprendre tous les enjeux que certains, même à 18 ans, ne comprennent toujours pas. Mais je suis pas sûr qu'à 16 ans tu comprennes tout et tu sois capable de prendre une bonne décision. Donc, moi, je mettrais pas tous les droits aux enfants par rapport aux adultes. |
| I | Ok, merci. Je dis maintenant certaines personnes, qui quand elles parlent des droits de l'enfant, elles parlent d'un enfant acteur dans la société et qui est sujet de droits qui sont acquis. Peux-tu te positionner par rapport à ça ou est-ce que ça ne t'inspire pas grand chose. |
| E | Bon, moi participer ça dépend pour quoi, mais je pense que dans la vie comme à l'école ou à la maison, il y a des choses qui sont pas discutables. Je sais pas si on peut dire que c'est un droit, mais l'enfant a surtout des devoirs. Il a des droits comme je disais avant c'est vrai, mais il a surtout des devoirs. Donc c'est, c'est je suis pas forcément pour que les enfants puissent choisir par eux-mêmes parce que, comme je disais tout à l'heure, ils ont peut-être pas non plus la capacité de savoir ce qui est bon pour eux ou pas. Mais bon, je discute pas, ça reste une bonne chose qu'ils puissent quand même, qu'ils puissent un peu, ça les implique davantage que si on leur dit tout il faut faire comme ça, comme ça, comme ça... |
| I | Donc, tu peux me donner des exemples pourquoi tu leur demanderais leur avis concrètement ? |
| E | Ah bon, des choses pour lesquelles ils ont la capacité pour choisir et prendre une bonne décision. |
| I | Est-ce que tu as des exemples dans ta classe concrètement des choses qu'ils sont capables de faire. |
| E | Quelque chose que je fais pas cette année parce qu'ils sont un peu turbulents mais que j'aimerais bien faire, c'est un conseil de classe par exemple. Ben justement, c'est assez. Je crois que ça marche assez bien. Il y a un enseignant du centre où je travaille qui le fait et m'a dit que c'est vraiment bien. Les enfants peuvent un peu participer. Par exemple, ils peuvent choisir les punitions, en cas de travail non fait, en cas de non respect d'une règle de discipline, ça c'est des choses qu'ils peuvent choisir. Après peut-être pas toutes, sûrement pas toutes même. Mais, ou bien choisir s'il y a un, enfin voilà ce que je leur laisse choisir. C'est des petites choses toutes basiques, simples et puis j'ai l'impression que ça leur suffit. Ils sont tous contents avec ça. Un exemple, on était à la gym, puis je leur demande quel jeu ils aimeraient faire. Et on procède par vote et puis on choisit le jeu qui a récolté le plus de voix. Ça ils aiment bien, c'est vrai. Les enfants aiment bien avoir des droits, ça c'est vrai. Il se sentent quand même, ils se sentent un petit peu exister on peut dire. |
| I | Ok, merci beaucoup. Là, on a terminé le deuxième schéma qui portait sur le mot droits de l'enfant. On va maintenant s'intéresser au deuxième schéma qui porte sur la citoyenneté que tu as déjà un peu définie avec les 5 points les plus importants pour toi. Alors est-ce que tu peux développer, par oral, ce qu'est la citoyenneté à tes yeux |
| E | Euh donc, le premier point que j'avais à relever c'est la notion de civisme, ça veut dire le respect des lois, le respect des règles qui font que... qui nous disent ce qu'on peut faire ou pas faire dans la société. Ensuite, découlant de là justement, la citoyenneté ça veut aussi dire pour moi savoir vivre ensemble, vivre avec les autres. Pour être un bon citoyen, j'avais pensé aussi un bon sens critique pour être capable de juger si une chose est bonne ou pas pour nous. Ensuite, je pensais qu'être un citoyen c'est aussi des responsabilités dans le sens où l'on a une famille, on a des responsabilités, on a des enfants il faut s'en |

| | |
|---|--|
| | occuper et les élever. Euh des responsabilités envers soi-même aussi, on a des impôts à payer, des factures, il faut assumer et des dernières choses qui pour moi fait aussi un bon citoyen, c'est aussi s'inquiéter des nouvelles du monde, pas rester complètement fermé, c'est aussi s'intéresser à ce qui se passe en-dehors. |
| I | Alors là, tu nous a présenté les caractéristiques d'un citoyen et tu as commencé à parler de ce qu'était un bon citoyen. Tu peux définir ce bon citoyen un peu plus. Qu'est-ce que tu verrais comme adjectif ou comme mot qui pourrait différencier un bon citoyen d'un citoyen normal |
| E | Euh, moi je vois plutôt, euh, c'est difficile à dire ce que c'est un bon citoyen . Par contre, je saurais dire ce que c'est un mauvais citoyen. |
| I | Pas de problème, tu peux définir comme ça. |
| E | Bon un mauvais citoyen se serait des gens qui seraient à la charge de la société déjà, qui n'arrivent pas à s'assumer. Bon, des circonstances qui font que, mais pour moi un bon citoyen c'est quelqu'un qui se gère sans profiter justement de la société. |
| I | Ok, c'est bon pour le bon citoyen. |
| E | Oui, j'ai rien d'autres qui me vienne. |
| I | Alors, on va s'intéresser un peu, tu as expliqué un peu un citoyen et un bon citoyen, qu'est-ce que tu penses que les enfants doivent développer pour être un citoyen ? |
| E | Euh... |
| I | Si tu préfères, tu peux réfléchir à quelles compétences ou connaissances il a besoin un citoyen au quotidien. |
| E | Euh, moi je dirais alors qu'un bon citoyen, on en a parlé avant, c'est quelqu'un de responsable comme je parlais tout à l'heure. Il va essayer de tout faire vraiment pour se débrouiller et pas être à la charge de la société. Je vois rien d'autre. |
| I | On peut reprendre ce que tu avais mis sur le réseau d'associations et réfléchir à quelles compétences sont en jeu pour chaque point. |
| E | Ok, alors euh, pour le premier on a déjà fait, c'est très important la connaissance des lois et des règles. Après, il faudra manifester de l'intérêt que se soit à l'école ou en-dehors. Celui qui s'intéresse à rien comme je le disais ici pour se tenir au courant de ce qui se passe dans le monde qui nous entoure et faire preuve ou faire preuve d'intérêt quand même. |
| I | Ok, donc la connaissance des lois c'est important à tes yeux. |
| E | Ah, pour moi oui. Il faut connaître les lois et c'est à l'école de leur apprendre. Disons lois, j'entends aussi règles, par exemple, savoir que si on roule et qu'on dépasse la limite de la vitesse autorisée, eh bien on risque d'avoir des problèmes. Non, mais c'est un exemple pour montrer que... mais pour tout quoi. Si on dépasse les limites, il y a des conséquences. |
| I | Ok, ensuite si tu regardes les autres points du réseau d'associations, est-ce que tu vois d'autres compétences qui sont impliquées ? Qu'est-ce que ça demande ces différents points ? |
| E | Oui, alors si on regarde le point vivre ensemble, je vois comme autres compétences d'être à l'écoute des autres, savoir collaborer, savoir vivre avec les autres, pas être complètement fermé mais un peu ouvert aux autres aussi. |
| I | Ok. Est-ce que dans le cours de formation continue sur la formation que tu avais faite, t'avais vu des choses rentrant là-dedans ? |
| E | Pour la collaboration oui, mais c'était surtout axé sur le travail à l'école. C'est vrai que je pense que si on sait collaborer en travaillant à l'école c'est sûrement un acquis pour plus tard quand on devra travailler avec et ça c'est de plus en |

| | |
|---|--|
| | plus demandé dans le monde du travail, on saura travailler en équipe. Je crois que ça c'est une des choses que l'école essaie de développer de plus en plus en tout cas. |
| I | Ok, merci. On avait parlé tout à l'heure dans la partie citoyenneté. J'aimerais revenir un peu là-dessus. Toi, à ton avis, est-ce qu'un enfant est déjà un citoyen ou le devient-il par la suite et quand le devient-il ? |
| E | Une réponse toute simple comme je te le disais avant, euh, je te parlais du droit de vote, donc on pourrait dire qu'à partir de 18 ans tu es citoyen, mais moi je crois quand même qu'on est quand même citoyen avant, euh, dur à dire quand même, est-ce qu'il est citoyen ou pas je sais pas trop quand il devient citoyen. Je pense que dès qu'on est dans la société on est citoyen mais pas encore un bon citoyen si tu veux. Vu qu'on parlait tout à l'heure du bon citoyen et puis de, c'est vrai que dès qu'on est dans la société et qu'on doit vivre avec les autres, eh ben on fait partie de la société mais c'est pas pour autant qu'on est un bon citoyen encore. Je pense que ça, ça demande de la maturité et une certaine expérience. |
| I | Ok, du coup ça nous pousse un peu vers la question suivante. Est-ce que la citoyenneté a une place à l'école ? Si tu penses que non, explique-moi pourquoi et si tu penses que oui, dis-moi, selon toi, quelle est cette place. |
| E | Euh, non l'école a un rôle important car l'école c'est là quand même où l'on apprend à vivre avec les autres. On apprend peut-être à travailler avec un enfant qu'on n'apprécie pas. On fera peut-être un travail de groupe avec une fille alors qu'on est un garçon et qu'on n'aime travailler qu'avec des garçons comme j'en ai plein dans ma classe. Donc, c'est tout des choses comme ça qu'on apprend vraiment à vivre. Pour moi, être citoyen, je pense maintenant mais je n'ai pas noté sur le schéma, c'est vraiment vivre, vivre avec les autres en fait. Vivre oui, donc l'école a une place très, très importante là-dedans parce qu'elle va donner des bases aux élèves. |
| I | Ok et toi tu dirais si tu devais mettre un objectif pour la formation à la citoyenneté dont tu viens de parler, tu dirais quoi ? |
| E | Euh, euh, euh... |
| I | Tu m'as parlé vraiment de deux choses que l'école devait leur apprendre : les règles de la société et puis, d'un autre côté, elle devait leur apprendre à vivre ensemble aussi. Si ça peut t'aider, tu peux donner un objectif par point ou bien un pour les deux points. |
| E | Non, alors moi se serait à l'école primaire plus un objectif de vivre ensemble, le civisme ils feront au cycle. Alors, je dirais par exemple travailler, euh, j'ai pas un objectif précis mais se serait surtout peut-être par rapport à des travaux de groupes. Euh, comme je disais avant, c'est ce qu'on développe de plus en plus à l'école aussi avec les nouveaux moyens qui sont proposés, mais je dirais surtout ça l'objectif de vivre ensemble et savoir collaborer avec l'autre. |
| I | Ok, merci pour l'objectif général. Ensuite, est-ce que tu verrais d'autres choses que l'on pourrait faire ? |
| E | Euh, par rapport à ce que j'avais mis pour les lois, euh, le civisme ça peut se faire aussi en primaire. Donc, ça c'est des choses qui sont déjà inscrites dans les programmes mais peut-être le faire en primaire c'est peut-être quand même un peu trop jeune, mais après développer le sens critique ça je pense. Qu'on essaie quand même de le faire maintenant même qu'on n'ait pas encore le PER, mais non j'ai pas d'autres objectifs qui me viennent en tête. |
| I | Ok, merci. On va juste revenir un peu sur les droits de l'enfant. Avant tu m'avais expliqué qu'à l'école il y avait un lien fort entre droits et devoirs qui est |

| | |
|---|--|
| | importante à tes yeux. Est-ce que tu peux plus concrètement en deux mots me dire comment tu vois ça dans la classe ? |
| E | Euh, ben, je vois les droits de l'enfant, c'est comme j'en avais parlé tout à l'heure, ils ont certains droits, euh, manger, pouvoir jouer, pouvoir étudier, mais ils ont quand même des devoirs, par exemple euh, aller à l'école, oui des devoirs il y en a plein en fait. Euh, si le maître dit quelque chose ou il donne une règle de vie par exemple, eh ben, on doit obéir aussi. Les enfants doivent quand même avoir des devoirs et apprendre à obéir. Ça rentre quand même dans ce cadre-là les droits de l'enfant. Donc les devoirs c'est surtout par rapport à des demandes des adultes. |
| I | Ok, est-ce qu'ils ont vraiment une place à l'école ces droits et ces devoirs ? |
| E | Ah moi, oui, je pense que oui. C'est surtout les devoirs, on est obligé. Après les droits en Suisse, ça ils sont plutôt bien lotis. Ils ont tous le droit d'aller à l'école, ça c'est bien, mais c'est plutôt un devoir d'aller à l'école. Après les autres droits, ils ont quand même une place en dehors de l'école. Euh, c'est bien je pense de les sensibiliser, mais est-ce qu'après ça amène plutôt des dérives qu'autres choses comme j'en ai parlé tout à l'heure. Donc, euh, c'est ça un petit peu le danger. Mais c'est bien que les enfants soient quand même au courant que, bon, mais la plupart des droits en fait ici en Suisse y sont garantis je pense. Mais c'est peut-être aussi qu'ils soient... enfin ça les rends plus conscients que dans d'autres endroits du monde certains n'ont pas ces droits. Donc, moi les droits de l'enfant j'en parlerais peut-être à l'école mais que dans le cadre d'une ouverture d'une autre culture d'autres régions du monde. Mais après, il y a aussi une mise en pratique mais comme je l'ai dit avant en Suisse, la plupart des droits sont remplis peut-être pas pour tous les enfants. Je dis bien, malheureusement, mais, euh bon, c'est déjà mis en pratique au quotidien, ils ne sont pas à plaindre. |
| I | Tip top alors, on a fait un peu le bilan de ce qu'on avait vu dans les schémas. Alors maintenant on va s'intéresser d'un peu plus près au PER. Alors pour commencer une question générale au départ, euh le PER fixe les généralités de l'école, mais toi de ton point de vue, c'est quoi les finalités ? Pourquoi les enfants y rentrent à l'école ? |
| E | Le but premier de l'école, je pense qu'il faut sortir en sachant lire, écrire, c'est vraiment le but premier je pense. Lire, écrire et compter aussi. Lire, écrire, compter. |
| I | Ok et ensuite par rapport à la suite de leur parcours. On imagine un élève qui termine sa scolarité obligatoire, de quoi est-ce qu'il a besoin ? |
| E | Lire, écrire, compter, toujours, mais euh bon, en fait même pour un qui sortirait de l'école primaire et qui ferait pas d'études par la suite. Après il y a d'autres capacités quand même, des capacités de collaboration, des capacités de vivre ensemble comme je le disais tout à l'heure. Des outils justement pour mettre en pratique parce que savoir lire, savoir écrire, savoir compter, c'est bien beau mais tu si t'es tout seul dans ton coin, tu pourras rien faire en fait. Si tu sais pas travailler avec les autres, si tu sais pas t'insérer dans la société c'est pas possible. |
| I | Ok, merci. Alors ensuite après ces objectifs, on va s'intéresser plus au niveau de ta classe. Toi, comment tu te perçois en tant qu'enseignant, c'est quoi ton rôle et c'est quoi le rôle de tes élèves ? |
| E | Par rapport à quoi ? |
| I | Concrètement, quand tu arrives le matin, comment tu vois ton rôle d'enseignant ? Qu'est ce que tu vas faire avec tes élèves et qu'est-ce que tu |

| | |
|---|---|
| | attends d'eux ? |
| E | Ah, ok. Moi, ce que j'essaie en premier c'est d'être, euh oui, un modèle quand même. Euh, oui, je veux pas que les gamins m'admirent ou soit en admiration devant moi, mais je dois montrer l'exemple. Ça c'est déjà une chose. Je pense primordial pour moi. Et ensuite, bien sûr, il y a tout le côté instruction quoi. On est payé par l'Etat pour enseigner des choses aux enfants, donc on essaie de faire notre métier le mieux possible. Je pense que ça c'est l'essentiel. |
| I | Ok, mais comment tu agis concrètement pour cette partie d'instruction dont tu parles ? Comment est-ce que tu enseignes ? |
| E | Non au quotidien, moi ce que j'essaie, bon mis à part de temps en temps sans entrer dans les théories, j'essaie de, de, de déjà de varier les activités que les enfants aient peut-être des moments seuls, des moments où ils travaillent en groupes, des moments où ils travaillent à deux, des moments où l'on travaille tous ensemble, déjà de varier ça pour que se soit moins monotone pour eux. Déjà là, j'essaie vraiment de faire attention, et après ben, de... dans la mesure du possible, si c'est possible, de faire des choses concrètes, des choses vivantes. Par exemple, on a fait des expériences avec l'air et l'eau, ça ils adorent faire ce genre de choses, faire, comme je disais avant, c'est sûrement un droit des enfants de pouvoir jouer et ça tombe bien parce maintenant, avec les nouveaux moyens, il y a beaucoup d'activités de maths qui sont sous forme de jeux et ça ils aiment bien faire donc si j'ai la possibilité d'organiser des, des, des leçons, des séances où ils peuvent jouer, où ils ont l'impression de jouer, ils apprennent en jouant, ça j'aime bien. |
| I | Ok, dans ces activités où ils apprennent en jouant, comment ça se passe ? C'est quoi le rôle de chacun ? |
| E | Bon, la partie de jeux, c'est au début. Après il y a toujours une partie qui suit. J'aime bien faire ces jeux en principe. Vraiment comme une petite introduction si on veut. Après il y a toujours des parties un peu plus techniques on va dire. Vraiment ils découvrent le savoir et utilisent sur des fiches de façon individuelle. Ça permet de renforcer le savoir par étapes, euh, on s'approche plus d'un modèle Behavioriste si tu veux un nom technique. Moi, j'aime bien justement ce système, justement de commencer par un jeu d'introduction, un jeu de découverte et après de renforcer la matière à acquérir par des travaux à faire en autonomie. Comme ça je peux préparer toutes les étapes. |
| I | Ok, merci et comment tu vois le rôle des élèves dans ces activités ? Qu'est-ce que tu attends d'eux ? |
| E | Ah ce que j'attends d'eux alors, quand on fait cette partie de jeux, c'est, euh, que déjà ils essaient déjà de découvrir, parce que c'est souvent, c'est de la découverte. Donc qu'ils essaient vraiment de chercher ce qu'ils doivent découvrir et ils se prennent assez au jeu. Ça il n'y a pas trop de problème, je trouve. Après, bon, c'est plus difficile pour eux quand on fait cette deuxième partie d'application de la notion, ça c'est plus fastidieux on va dire pour eux, c'est embêtant, mais moi je sais que c'est nécessaire pour que je puisse leur apprendre la matière et qu'elle soit mieux acquise, le mieux possible en fait. |
| I | Ok, maintenant on va plus revenir sur les notions qu'on a abordées au début de l'entretien en lien avec le PER. Tu sais que le PER parle de l'éducation à la citoyenneté et aux droits de l'enfant. Qu'est-ce que ça signifie pour toi ? Qu'est-ce que tu pourrais faire dans ta classe ? |
| E | Ben justement, c'est vraiment assez vague pour moi. J'ai de la peine à m'imaginer vraiment quoi faire avec ces objectifs. C'est pas comme des maths, les maths c'est vrai c'est facile, on va apprendre à calculer, à ...c'est très |

| | |
|---|--|
| | concret, mais l'éducation à la citoyenneté c'est vague. Donc, non, je ne m'imagine pas encore très bien comment je vais m'organiser. |
| I | Est-ce que tu penses que tu fais des choses au quotidien qui pourraient entrer dans cette branche ? |
| E | Oui, je pense, oui. Comme par exemple savoir travailler en groupes, savoir collaborer avec quelqu'un quand on prépare un exposé, préparer des ... mais même quand on fait des jeux de maths qui sont souvent en groupes, ils doivent collaborer, ils ont quand même des tâches à faire en groupes, à deux, travailler avec un autre élève. Je pense qu'on fait assez même sans y penser. Voilà, je pense. |
| I | Donc, toi tu vois vraiment comme une implication au quotidien. |
| E | Oui, faut développer des compétences transversales parce que j'aurais vraiment de la peine à voir une branche avec des notes comme ils veulent faire avec le PER. Comme on a une branche français, maths, une branche environnement, on aura peut-être 20 ou 40 minutes de citoyenneté dans la grille horaire. Je sais pas trop ce qu'on va y faire, sûrement un peu de civisme. Mais moi, je sais pas, je me rends pas compte, peut-être qu'avec les moyens d'enseignement se sera bien, se sera super, mais pour l'instant, je ne vois pas l'intérêt que se soit une branche scolaire. |
| I | Ok, alors on a fait au niveau de la branche scolaire. Ensuite, le PER aborde aussi la citoyenneté et les droits de l'enfant sous la partie de formation générale qui est à mettre en place au quotidien. Qu'est-ce que tu en penses ? Comment tu imagines ça ? |
| E | Alors moi, je verrais plus quelque chose à mettre vraiment en place au quotidien plutôt que d'avoir la citoyenneté le lundi matin pendant 45 minutes. Je verrais plutôt d'essayer ça oui, au quotidien dans la classe. |
| I | Alors, le PER je te dis l'objectif qu'il fixe pour la citoyenneté. Il dit que la citoyenneté a pour objectif général de préparer les élèves à participer activement à la vie démocratique de la société. Alors, pour parvenir à cet objectif, le PER s'appuie sur les trois pôles que je vais te montrer ici. Je te laisse les découvrir et me dire ce que chacun signifie pour toi et le ou lesquels tu mettras en place dans ta classe. |
| E | Euh, donc le premier, citoyenneté et institutions, c'est vraiment lié aux règles et aux normes à respecter, par exemple, quand je parlais tout à l'heure de la vitesse sur la route. Institutions me fait penser à la police. A mon avis, c'est une institution, donc il faut regarder ce qui est mis en place, comme le code de la route, à quoi ça correspond, à quoi il faut faire attention. Les institutions pour moi, c'est un peu ça. |
| I | Ok, qu'est-ce qu'il faudrait mettre en place pour atteindre ces objectifs- là ? |
| E | Bon ben, ouais ça, ça se fait un peu maintenant, comme les règles de la circulation. Elles sont étudiées à l'école avec les policiers qui viennent une matinée faire un petit peu de prévention et qui expliquent comment circuler à vélo. Ça se fait quand même un peu. Donc, moi je verrais un petit peu ça. Cette une institution qui les touche. C'est à peu près la seule à leur âge il me semble. Après le pôle pratique citoyenne à l'école, euh, ça se serait plus quelque chose que j'aurais déjà envie de faire au quotidien. C'est comment je me comporte comme citoyen à l'école, enfin ainsi de suite... comment je me comporte avec les autres, comment j'interagis avec les autres, comment je m'intègre dans un groupe, comment je m'intègre dans la société en fait. Après le dernier, citoyenneté et enjeux de société, alors ça enjeux de société, ça serait, euh, je vois pas trop, si quand même, une place enjeux de société ça me |

| | |
|---|--|
| | fait penser un peu à des, comment dire, non je dirais qu'à l'école pour comprendre les enjeux de la société c'est peut-être développer le sens critique comme j'en parlais avant. Leur dire qu'il y a quelqu'un qui propose ça, moi, qu'est-ce que je pense, est-ce que je pense que c'est bien, est-ce que je pense que c'est pas bien... Pourquoi, donc oui, ça aurait aussi sa place à l'école. Oui, oui, moi, je verrais un peu ça les enjeux de société. Ce serait par exemple, je sais pas, il y a eu cette initiative, euh, sur les résidences secondaires, bon ça ne touche pas les enfants mais, en tant qu'adultes et futurs adultes, pouvoir dire, avoir la capacité de pouvoir dire, ah ben, il y a d'un côté tels arguments, quelles opinions je me fais moi en ayant connaissance des deux côtés de la balance. |
| I | Ok, merci beaucoup pour ta vision des trois pôles. Et puis juste, entre ces trois pôles, est-ce que tu trouves que certains sont plus importants que d'autres à l'école primaire ? |
| E | Ah moi, un que je verrais bien, toujours dans cette optique d'avoir un peu quelque chose de transversal au quotidien, c'est la pratique citoyenne à l'école que je verrais plus importante que les autres. Le reste, je pense que ça s'apprend plus par expérience mais pas directement à l'école primaire peut-être. En tout cas, moi, je ne me vois pas faire ça. Et même moi, je vois, j'ai 26 ans et il y a plein de choses, je parlais dernièrement avec quelqu'un des impôts, de la différence des impôts en France et en Suisse, je connais pas grand-chose, déjà en Suisse je connais pas comment ça fonctionne toujours, donc voilà. Même en ayant 26 ans, il y a plein de choses que l'on ne connaît pas. Par rapport à la société, donc pas trop à l'école primaire, c'est trop compliqué. Ils auront assez le temps après. |
| I | Parfait, ensuite, j'ai une dernière question. Là on vient de beaucoup discuter sur la citoyenneté et les droits de l'enfant qui sont des thématiques nouvelles amenées par le PER. Même si tu m'as dit que tu le faisais dans ta classe sans l'appeler comme ça, maintenant il va y avoir des attentes officielles, des notes à mettre, notamment en demandant aux enseignants de faire connaître les droits de l'enfant, de développer une attitude citoyenne. Toi par rapport à ça, quand tu vois ce que tu connais déjà du PER, comment tu te sens pour enseigner cette thématique dans ta classe ? |
| E | Euh, si vraiment ils veulent mettre ça en tant que branche et qu'on le fasse vraiment, pour l'instant, euh, je pense qu'on n'a aucun outil. Y a rien qui est fait à mon avis. Après par contre, si on fait dans une pratique quotidienne, je pense qu'il y a pas besoin d'outils à ce moment-là. Parce que, par exemple, tu parlais de démocratie. Je sais pas la démocratie c'est, par exemple, c'est leur demander leur avis à l'école et puis on vote et puis la majorité l'emporte comme dans la vraie vie. Mais ça, ça se fait assez ça. Je sais pas à la gym, je leur laisse choisir un jeu, on propose des jeux et on choisit un jeu. Le jeu qui remporte le plus de voix, on fait celui-là. Là pour l'instant, je vois pas de moyens qui sont mis à disposition pour le moment. |
| I | Donc, toi tu me dis que dans la vie quotidienne tu te sens à l'aise, mais que c'est plus difficile si ça devient une discipline scolaire ? De quoi, tu aurais besoin alors ? |
| E | Euh, euh, mais il faut quand même après si tu veux parler des droits de l'enfant, de leurs devoirs, il faudrait déjà savoir combien de temps serait alloué à cette branche. Pour l'instant, je vois pas encore du tout ce que je pourrais mettre derrière ces objectifs en fait. Alors, je pense qu'il faudrait vraiment faire une formation pour qu'on sache de quoi on parle parce que sinon on est beau pour |

| | |
|---|--|
| | évaluer et mettre des notes. Voilà, là moi pendant l'entretien ici c'est vrai que ça demande pas mal de réflexions. Après je sais pas si ça vaut la peine de faire un cours qui dure un semestre à la HEP, ça je sais pas c'est pas à moi de décider. En tout cas d'évoquer le sujet pour forcer les enseignants à se pencher sur le sujet, oui, c'est mieux qu'on soit bien formé et sensibilisé parce que sinon je vois pas comment on va faire. |
| I | Merci beaucoup. L'entretien est presque terminé. On a pu parler de tous les réseaux d'associations construits. Pour ma part, c'est tout bon. Je ne sais pas si toi, tu as des questions. |
| E | Je t'en prie, non, je n'ai pas de questions. On a assez retourné le problème dans tous les sens. |